

EDUCAÇÃO ESPECIAL NA PERSPECTIVA INCLUSIVA

Desafios, Práticas, Acessibilidade e Garantia do Direito à Aprendizagem

Kamilla Roberta Souza Cutrim
Maria Celene Machado e Silva Rebouças
Neuisia Nasare Neri Sampaio
Ana Carla do Espírito Santo

EDITORA MANUAL

EDUCAÇÃO ESPECIAL NA PERSPECTIVA INCLUSIVA

Desafios, Práticas, Acessibilidade e Garantia do Direito à Aprendizagem

Kamilla Roberta Souza Cutrim • Maria Celene Machado e Silva Rebouças

Neuisia Nasare Neri Sampaio • Ana Carla do Espírito Santo

Organização: Kátia Karolini Amaro El Alam

EDITORA MANUAL • 2026

EDUCAÇÃO ESPECIAL NA PERSPECTIVA INCLUSIVA

Desafios, Práticas, Acessibilidade e Garantia do Direito à Aprendizagem

• • •

Kamilla Roberta Souza Cutrim • Maria Celene Machado e Silva Rebouças

Neuisia Nasare Neri Sampaio • Ana Carla do Espírito Santo

Organização: Kátia Karolini Amaro El Alam

EDITORA MANUAL • 1ª edição • 2026

EXPEDIENTE EDITORIAL

TÍTULO

Educação Especial na Perspectiva Inclusiva: Desafios, Práticas, Acessibilidade e Garantia do Direito à Aprendizagem

REGISTROS

ISBN: 978-65-83121-29-5

DOI: 10.29327/5950130

EDITORA

EDITORA MANUAL CNPJ: 12.072.139/0001-20

(27) 99750-4756 www.editoramanual.com.br

editoramanualoficial@gmail.com

Rua Costa Brandão,785, Loja A, São Benedito, Cariacica, Espírito Santo – ES, CEP: 29145-340

AUTORIA

Kamilla Roberta Souza Cutrim

Maria Celene Machado e Silva Rebouças

Neuisia Nasare Neri Sampaio

Ana Carla do Espírito Santo

ORGANIZAÇÃO

Kátia Karolini Amaro El Alam

EDIÇÃO

1ª edição, 2026

EDITOR-CHEFE

Afonso Henrique Souza de Assis

PRODUTOR EDITORIAL

Kátia Karolini Amaro El Alam

REVISÃO

Kátia Karolini Amaro El Alam

CAPA

Claude

BIBLIOTECÁRIA RESPONSÁVEL

Janaina Ramos

REVISÃO DE TEXTO E CAPA

Kátia Karolini Amaro El Alam

DIAGRAMAÇÃO

Kátia Karolini Amaro El Alam

CORPO EDITORIAL

Dra. Mônica Aparecida Bortolotti – Universidade Estadual do Paraná

Dr. Walmir Fernandes Pereira – MUST University

Dr. Luiz Gonzaga Lapa Junior – Universidade de Brasília

Dr. Gabriel Arruda Burani - Univerdidad de Ciencias Empresariales e Sociales

Dr. Januario Neto Pereira Sarmento – Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Tocantins

Dr. Tiago Piñeiro Martins – Secretaria Municipal de Educação de Salvador

Dra. Lucimara Cabreira Benitez – Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul

Dr. Abner Alexandre Nogueira - Universidade Federal de Alfenas

Me. Afonso Henrique Souza de Assis – Secretaria Estadual de Educação do Espírito Santo

Me. Elizabete Nascimento Aguiar – Universidade de Passo Fundo

Me. Swelen Freitas Gabarron – Universidade Tuiuti do Paraná

Me. José Neto de Oliveira Felippe – Faculdade de Caldas Novas

Me. Sueli Cristina Merotto Pereira – Secretaria Municipal de Educação - Prefeitura de Marataízes

Me. Guilherme de Souza Marques – Universidade Federal do Rio de Janeiro

Catalogação na publicação

Elaborada por Bibliotecária Janaina Ramos – CRB-8/9166

E24

Educação especial na perspectiva inclusiva: desafios, práticas, acessibilidade e garantia do direito à aprendizagem / Organização de Kátia Karolini Amaro El Alam. – Cariacica/ES: Manual, 2026.

Autoras: Kamilla Roberta Souza Cutrim, Maria Celene Machado e Silva Rebouças, Neuisia Nasare Neri Sampaio, Ana Carla do Espírito Santo.

Livro em PDF

ISBN 978-65-83121-29-5

1. Educação especial. 2. Educação inclusiva. 3. Acessibilidade. I. Alam, Kátia Karolini Amaro El (Organização). II. Título.

CDD 371.9

Índice para catálogo sistemático

I. Educação especial

Obra publicada em Setembro de 2026.

© 2026. Todos os direitos reservados.

Nenhuma parte desta obra poderá ser reproduzida, armazenada ou transmitida por qualquer meio sem observância da legislação aplicável e dos direitos autorais.

APRESENTAÇÃO

Educação Especial na Perspectiva Inclusiva: Desafios, Práticas, Acessibilidade e Garantia do Direito à Aprendizagem parte de uma questão que atravessa todo o debate contemporâneo sobre inclusão: a matrícula em uma classe comum é indispensável, mas não basta para assegurar participação, pertencimento e aprendizagem. A obra examina justamente a distância que ainda pode existir entre o reconhecimento formal do direito à educação e as condições concretas oferecidas no cotidiano escolar.

Ao longo dos capítulos, a educação especial é tratada como modalidade transversal e articulada ao trabalho da sala comum, sem transformar o estudante em responsabilidade exclusiva de um serviço, profissional ou diagnóstico. Atendimento Educacional Especializado, planejamento pedagógico, colaboração entre profissionais e organização institucional aparecem como dimensões que precisam dialogar para que os apoios ampliem o acesso ao currículo em vez de produzir novas formas de separação dentro da própria escola.

A discussão contempla desafios e possibilidades relacionados ao transtorno do espectro autista, à deficiência intelectual, à surdez e à educação bilíngue, à deficiência visual e às altas habilidades ou superdotação. Tecnologias assistivas, recursos digitais, Desenho Universal para a Aprendizagem e adaptações pedagógicas são analisados a partir de sua contribuição efetiva para autonomia, comunicação, participação e desenvolvimento, evitando tanto a padronização quanto o empobrecimento das expectativas educacionais.

Destinada a professores, profissionais da educação especial, gestores, pesquisadores, estudantes e demais integrantes das redes de apoio, a obra sustenta que inclusão é uma responsabilidade institucional compartilhada, mas não difusa. Formação, condições de trabalho, diálogo

com as famílias, liderança, continuidade dos apoios e avaliação dos resultados precisam convergir para uma pergunta central: o que deve mudar para que cada estudante tenha condições reais de aprender e participar da vida escolar?

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO 10

CAPÍTULO 1 — Fundamentos e desafios atuais da educação especial inclusiva: entre o direito à matrícula e o direito de aprender 16

CAPÍTULO 2 — Atendimento Educacional Especializado e sala comum: apoios que precisam conversar 38

CAPÍTULO 3 — Transtorno do espectro autista e escolarização inclusiva: participação, comunicação e aprendizagem 59

CAPÍTULO 4 — Deficiência intelectual: expectativas, mediação pedagógica e desenvolvimento 83

CAPÍTULO 5 — Surdez, acessibilidade comunicacional e educação bilíngue: direitos linguísticos e participação 109

CAPÍTULO 6 — Deficiência visual: acesso à informação, mobilidade e construção da autonomia 131

CAPÍTULO 7 — Altas habilidades ou superdotação: identificação, enriquecimento e direito ao desenvolvimento 151

CAPÍTULO 8 — Tecnologias assistivas e recursos digitais: quando o recurso amplia participação e autonomia 172

CAPÍTULO 9 — Desenho Universal para a Aprendizagem e adaptações pedagógicas: planejar para a variabilidade 193

CAPÍTULO 10 — Formação docente, família, escola e direito à aprendizagem: responsabilidade compartilhada sem diluição de papéis 212

REFERÊNCIAS 232

SOBRE AS AUTORAS 244

INTRODUÇÃO

A educação especial na perspectiva inclusiva atravessa, no Brasil, um momento em que a expansão do acesso convive com uma pergunta cada vez mais difícil de adiar: estar matriculado em uma classe comum é suficiente para afirmar que o direito à educação foi realizado? O crescimento das matrículas produz um avanço histórico inegável, mas a experiência cotidiana de estudantes, famílias e profissionais mostra que presença física e inclusão educacional não são conceitos equivalentes. Uma escola pode receber o estudante e, ainda assim, organizar currículo, avaliação, comunicação, materiais, tempos e relações de modo que sua participação permaneça limitada. Por isso, o debate contemporâneo precisa deslocar o foco da porta de entrada para a qualidade da experiência construída depois dela.

O Censo Escolar da Educação Básica de 2025, produzido pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep), ajuda a dimensionar essa transformação. O país registrou 2.458.159 matrículas na educação especial, crescimento de aproximadamente 82% em relação a 2021. Desse total, 2.298.005 estavam em classes comuns, o que corresponde a 93,5% das matrículas da modalidade. Quando se observa especificamente o indicador utilizado para a população de quatro a dezessete anos, 96,0% das matrículas estavam em classes comuns em 2025. O mesmo levantamento mostrou que o atendimento educacional especializado alcançou 49,7% dos estudantes de quatro a dezessete anos pertencentes ao público da educação especial, o maior percentual da série histórica. Os números revelam expansão expressiva, mas também lembram que indicadores com denominadores diferentes precisam ser lidos separadamente e que a ampliação da presença em classes comuns deve ser

acompanhada por apoios, acessibilidade e condições pedagógicas capazes de sustentar participação e aprendizagem (Inep, 2026b).

Essa distinção entre acesso e inclusão não diminui a importância da matrícula em escolas e classes comuns. Ao contrário, ela reconhece que o direito de estar junto precisa ser protegido de uma redução burocrática. O Decreto nº 12.686/2025, alterado pelo Decreto nº 12.773/2025, instituiu a Política Nacional de Educação Especial Inclusiva e estabeleceu como objetivos o acesso, a participação, a permanência e a aprendizagem dos estudantes com deficiência, com transtorno do espectro autista e com altas habilidades ou superdotação. A regulamentação de 2026 reforçou que o padrão de qualidade educacional deve ser expresso pelo conjunto de apoios necessários a essas quatro dimensões. O texto normativo, portanto, não permite que inclusão seja medida apenas pelo local onde o estudante está matriculado (BRASIL, 2025a; BRASIL, 2025b; BRASIL, 2026).

O marco recente se apoia em uma trajetória jurídica mais ampla. A Constituição Federal determina atendimento educacional especializado preferencialmente na rede regular de ensino; a Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência, incorporada ao ordenamento brasileiro com equivalência constitucional, reconhece o direito a um sistema educacional inclusivo em todos os níveis; a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional organiza a educação especial como modalidade transversal; e a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência estabelece obrigações relacionadas à acessibilidade, às adaptações razoáveis, à participação e à aprendizagem. Esses instrumentos não eliminam controvérsias sobre implementação, mas formam um núcleo inequívoco: deficiência não pode justificar exclusão do sistema geral de educação nem oferta educacional inferior (BRASIL, 1988; BRASIL, 1996; BRASIL, 2009; BRASIL, 2015).

A perspectiva inclusiva também modifica a maneira de interpretar dificuldade. Em modelos centrados exclusivamente no indivíduo, o

estudante aparece como portador de uma limitação que a escola tenta compensar depois que o problema se manifesta. A abordagem orientada por direitos e barreiras produz outro movimento: pergunta de que modo características do ambiente, da comunicação, da avaliação, do currículo, das atitudes e da organização escolar interagem com diferentes formas de funcionamento humano. Isso não nega impedimentos ou necessidades específicas. Significa reconhecer que o impacto educacional de uma condição depende também daquilo que a instituição oferece, exige ou deixa de adaptar.

Esse deslocamento tem consequências pedagógicas importantes. Se a dificuldade é interpretada apenas como atributo do estudante, a resposta tende a ser individual e posterior: simplificar uma atividade, retirar objetivos, encaminhar para outro profissional ou criar uma tarefa paralela. Quando a escola analisa barreiras, pode agir antes e em múltiplas camadas: diversificar formas de acesso ao conteúdo, oferecer recursos de comunicação, prever diferentes formas de participação, flexibilizar meios de expressão da aprendizagem, organizar apoio especializado e construir adaptações razoáveis quando o planejamento universal não é suficiente. A inclusão deixa, então, de ser um conjunto de exceções e passa a exigir qualidade no desenho do ensino.

A pesquisa internacional ajuda a sustentar essa ampliação. Ainscow (2020) argumenta que inclusão e equidade dependem de processos sistêmicos capazes de identificar barreiras e mobilizar recursos em escolas e redes, e não apenas de intervenções dirigidas a grupos previamente classificados. Uma revisão qualitativa publicada em 2025, reunindo experiências de estudantes com deficiência física em contextos inclusivos, mostrou que a frequência em escolas comuns pode coexistir com barreiras de acessibilidade, participação e pertencimento; ao mesmo tempo, adaptações curriculares, apoios apropriados e participação dos próprios

estudantes nas decisões foram descritos como caminhos para experiências mais efetivamente inclusivas (SEDLÁČKOVÁ et al., 2025).

Isso também impede uma leitura idealizada da inclusão. Políticas podem afirmar direitos e escolas podem manifestar compromisso, enquanto professores enfrentam turmas numerosas, pouca formação, ausência de tempo para planejamento compartilhado, recursos insuficientes e indefinição de papéis. Revisões sobre atitudes docentes mostram um cenário menos simples do que a oposição entre professores 'favoráveis' e 'contrários' à inclusão. Há atitudes ambivalentes, diferenças conforme o tipo de necessidade educacional e forte relação entre crenças, sentimento de competência e experiências formativas. Responsabilizar individualmente o professor por problemas que dependem de condições sistêmicas é tão inadequado quanto ignorar o efeito que expectativas e práticas docentes exercem sobre participação e aprendizagem (LINDNER et al., 2023; DIGNATH et al., 2022).

É nesse ponto que este livro se posiciona. A obra não trata educação especial como um setor separado que entra em ação quando a sala comum 'não dá conta'. Tampouco pretende diluir conhecimentos especializados em uma ideia genérica de que todos aprendem de formas diferentes. A educação inclusiva exige conhecimentos pedagógicos comuns de alta qualidade e, simultaneamente, apoios especializados quando necessários. O desafio é fazer essas duas dimensões conversarem, evitando tanto a transferência de responsabilidade para profissionais especializados quanto a expectativa de que o professor da classe comum resolva sozinho necessidades complexas.

A estrutura do livro foi construída a partir dessa tensão produtiva. Os capítulos avançam dos fundamentos e desafios contemporâneos para a relação entre atendimento educacional especializado e sala comum; depois aprofundam necessidades e direitos associados ao transtorno do espectro

autista, à deficiência intelectual, à surdez, à deficiência visual e às altas habilidades ou superdotação. Em seguida, tecnologias assistivas, recursos digitais, Desenho Universal para a Aprendizagem e adaptações pedagógicas são discutidos como instrumentos de acesso e participação, e não como soluções isoladas. O percurso termina examinando formação docente, família, escola e responsabilidade compartilhada pelo direito à aprendizagem.

Essa organização não pretende fragmentar estudantes em categorias diagnósticas. Os capítulos dedicados a condições específicas existem porque determinadas barreiras, recursos, direitos linguísticos, formas de comunicação e apoios precisam de tratamento aprofundado. Ao mesmo tempo, nenhum diagnóstico define sozinho como uma pessoa aprende, participa ou precisa ser ensinada. Há grande variabilidade dentro de qualquer grupo, e decisões pedagógicas precisam ser construídas a partir da interação entre estudante, tarefa, contexto e objetivos educacionais.

Outro princípio atravessa toda a obra: apoio não deve produzir segregação dentro da própria inclusão. Um estudante pode estar fisicamente na classe comum e passar a maior parte do tempo realizando atividades desconectadas, acompanhado por um adulto que se torna sua única mediação ou afastado das interações coletivas. Nesses casos, um recurso criado para favorecer acesso pode terminar reduzindo participação. A qualidade do apoio precisa ser avaliada pelo que ele torna possível: maior autonomia, acesso ao currículo, comunicação, relação com os pares e aprendizagem.

Também será evitada a associação automática entre inclusão e redução de expectativas. Adaptação não significa oferecer permanentemente um currículo empobrecido; diferenciação não significa retirar o estudante dos objetivos sem análise; apoio não significa fazer por ele aquilo que pode aprender a fazer. Uma educação comprometida com

equidade trabalha com altas expectativas ajustadas à singularidade, utiliza recursos para ampliar possibilidades e reconhece que aprender pode exigir trajetórias, tempos e formas de demonstração diferentes.

Por fim, este livro assume que educação especial inclusiva é um projeto institucional. Nenhum recurso isolado, profissional específico, laudo ou metodologia consegue produzi-la sozinho. Ela depende de decisões sobre currículo, acessibilidade, avaliação, gestão, formação, colaboração, participação das famílias, escuta dos estudantes e articulação com políticas públicas. É justamente por isso que discutir inclusão exige ir além da pergunta sobre onde o estudante está. A questão decisiva é o que a escola faz, de forma cotidiana e verificável, para que ele possa pertencer, participar e aprender.

CAPÍTULO 1 — Fundamentos e desafios atuais da educação especial inclusiva: entre o direito à matrícula e o direito de aprender

A educação inclusiva é frequentemente apresentada como um horizonte consensual: todos os estudantes devem ter acesso à escola, aprender juntos e receber os apoios necessários. O consenso diminui quando essa formulação precisa ser convertida em decisões concretas. Que currículo deve ser garantido? O que pode ser adaptado? Quando um apoio amplia autonomia e quando cria dependência? De quem é a responsabilidade pelo planejamento? Qual é a relação entre o trabalho da sala comum e o atendimento educacional especializado? Como preservar direitos específicos sem transformar diferença em motivo para separação? Essas perguntas mostram que a inclusão não é um slogan pedagógico, mas uma reorganização profunda das formas pelas quais a escola define normalidade, competência e sucesso.

No Brasil, o debate ganhou nova densidade com a Política Nacional de Educação Especial Inclusiva instituída em 2025 e regulamentada em 2026. O texto atual estabelece a educação especial de maneira transversal, reconhece o direito à presença em classes comuns com os apoios necessários e inclui entre seus princípios a promoção da equidade, o combate ao capacitismo, a acessibilidade e a atenção às especificidades dos estudantes. A política também reafirma a oferta do atendimento educacional especializado e a necessidade de medidas individualizadas quando pertinentes. O desenho normativo é relevante justamente porque combina dois níveis que muitas vezes são colocados em oposição: transformação do sistema comum e oferta de apoios específicos (BRASIL, 2025a; BRASIL, 2025b; BRASIL, 2026).

A dificuldade real está em transformar essa combinação em prática. Sistemas educacionais podem expandir matrículas sem alterar

suficientemente organização curricular, formação docente, acessibilidade comunicacional, recursos e cultura escolar. O resultado é uma inclusão formalmente correta e pedagogicamente frágil. Por outro lado, a constatação de que escolas ainda enfrentam limites não pode servir como justificativa para restaurar mecanismos de exclusão. O desafio contemporâneo é construir capacidade institucional para que a presença em ambientes comuns seja acompanhada por participação, aprendizagem e apoios de qualidade.

Inclusão não é localização: acesso, participação, pertencimento e aprendizagem

Durante muito tempo, parte importante do debate sobre educação especial concentrou-se no lugar em que o estudante deveria ser escolarizado. Essa questão continua relevante porque a segregação educacional produz efeitos sobre oportunidades, convivência e expectativa social. Entretanto, localização física é apenas uma dimensão. Dois estudantes podem estar sentados na mesma sala e viver experiências educacionais profundamente diferentes. Um participa das discussões, acessa os materiais, recebe feedback, constrói relações e progride no currículo; outro permanece presente, mas executa tarefas paralelas, depende integralmente de um adulto e raramente é incluído nas interações acadêmicas. Ambos estão matriculados em classe comum, mas somente a matrícula não descreve a qualidade da inclusão.

A formulação adotada pelo marco brasileiro atual - acesso, participação, permanência e aprendizagem - é especialmente útil porque impede essa redução. Acesso diz respeito à entrada e às condições para chegar aos espaços, informações e experiências. Participação envolve oportunidade real de se envolver nas atividades e relações que constituem a vida escolar. Permanência não significa apenas não abandonar a escola;

envolve condições para continuar frequentando sem que barreiras acumuladas tornem a trajetória insustentável. Aprendizagem exige progresso educacional significativo, com expectativas, ensino, avaliação e apoios coerentes. Essas dimensões se reforçam mutuamente e podem falhar de formas diferentes.

O crescimento recente das matrículas brasileiras mostra por que essa distinção se tornou urgente. Em 2025, 93,5% do total de matrículas da educação especial estavam em classes comuns; no recorte de quatro a dezessete anos utilizado para monitorar inclusão escolar, o percentual chegou a 96,0%. Esses dados representam transformação histórica em comparação com períodos marcados por maior segregação. Ao mesmo tempo, não informam, sozinhos, se os estudantes acessaram currículo, recursos de comunicação, materiais adaptados, tecnologias assistivas ou atendimento educacional especializado. Tampouco mostram sua participação nas atividades, progressão ou percepção de pertencimento. Estatísticas de matrícula são essenciais para monitorar acesso, mas precisam ser complementadas por indicadores de qualidade e experiência (Inep, 2026).

A própria pesquisa com estudantes mostra que essa diferença é concreta. Sedláčková et al. (2025), em revisão qualitativa de estudos sobre estudantes com deficiência física em contextos inclusivos, identificaram experiências persistentes de barreiras de acessibilidade e participação mesmo quando a escolarização ocorria em ambientes comuns. Os resultados destacaram a importância de adaptações curriculares, apoios apropriados, pertencimento e inclusão da voz dos estudantes nas decisões. O achado não deve ser generalizado automaticamente para todas as deficiências, mas ilustra um princípio mais amplo: estar em um ambiente comum não garante usufruir igualmente das oportunidades produzidas nele.

Pertencimento acrescenta uma dimensão relacional. Um estudante pode receber todos os materiais em formato acessível e ainda ser tratado como visitante na turma. Pode participar academicamente, mas ser excluído de grupos, atividades extracurriculares ou decisões que afetam sua rotina. Pode ser constantemente acompanhado por um profissional de apoio que, sem intenção, se torna uma barreira para interação com colegas. A inclusão precisa considerar se a pessoa é reconhecida como membro legítimo da comunidade, e não apenas como alguém para quem a instituição realiza adaptações.

Essa preocupação desloca a atenção para as práticas ordinárias. Quem é chamado a responder? Quem recebe tarefas desafiadoras? Quem pode errar e tentar novamente? Quem participa de trabalhos em grupo? Quem é convidado a liderar? Quem tem sua ausência notada? Perguntas assim revelam formas de exclusão menos visíveis do que a falta de matrícula, mas capazes de moldar expectativas e trajetórias. A equidade precisa ser examinada na distribuição cotidiana de oportunidades.

A aprendizagem, por sua vez, exige abandonar dois extremos. O primeiro é defender que todos devem alcançar exatamente os mesmos resultados no mesmo tempo e pelas mesmas vias, ignorando variabilidade humana. O segundo é supor que inclusão exige reduzir objetivos de forma automática para estudantes que apresentam deficiência ou outra condição pertencente ao público da educação especial. Entre esses extremos existe um trabalho pedagógico mais exigente: identificar objetivos essenciais, diversificar meios de acesso e expressão, oferecer mediação, ajustar tempos quando necessário e avaliar progresso com critérios claros.

A adaptação razoável ocupa lugar importante nesse processo. A Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência estabelece adaptações necessárias e adequadas que não imponham ônus desproporcional ou indevido quando requeridas em casos particulares. No campo educacional,

isso significa que o planejamento geral pode não remover todas as barreiras e que determinadas pessoas precisarão de medidas específicas. A adaptação, porém, não deveria ser confundida com improvisação. Precisa partir da barreira identificada, do objetivo de aprendizagem e da participação do estudante, e deve ser revista conforme seus efeitos (BRASIL, 2015).

A diferença entre igualdade e equidade torna-se concreta nesse ponto. Oferecer o mesmo material impresso a todos parece igual, mas não produz acesso para um estudante cego se nenhuma alternativa estiver disponível. Exigir a mesma forma oral de apresentação pode criar barreira para determinados estudantes sem que o objetivo da atividade seja a oralidade. Permitir recursos diferentes não concede vantagem indevida quando o recurso compensa uma barreira que não faz parte do que está sendo avaliado. Equidade exige distinguir o que é objetivo pedagógico do que é apenas uma forma tradicional de realizar a tarefa.

Essa distinção também protege o rigor acadêmico. Uma prova adaptada pode preservar os conhecimentos que precisam ser demonstrados e modificar formato, tempo ou modo de resposta. Um texto pode ser disponibilizado em formato digital acessível sem reduzir seu conteúdo. Um estudante pode utilizar comunicação alternativa para participar de uma discussão sem que sua contribuição seja intelectualmente simplificada. A inclusão de qualidade não se define pela quantidade de facilidades, mas pela precisão com que apoios removem barreiras mantendo finalidade educativa.

A noção de participação ajuda ainda a examinar o papel do profissional de apoio escolar. Esse profissional pode ser indispensável para locomoção, alimentação, higiene, comunicação ou outras necessidades previstas em lei e planejamento, mas sua presença precisa favorecer autonomia e interação. Quando o adulto responde pelo estudante, antecipa

todas as suas necessidades, controla cada deslocamento ou se torna interlocutor obrigatório, um apoio necessário pode produzir dependência social. A pergunta de qualidade é sempre funcional: o apoio está aumentando a participação do estudante ou criando uma nova barreira?

Por isso, a educação inclusiva exige olhar para resultados sem reduzir resultados a notas. Progressão curricular, autonomia, comunicação, participação, vínculos, frequência e capacidade de utilizar conhecimentos em diferentes situações compõem um quadro mais amplo. Isso não significa abandonar indicadores acadêmicos, mas inseri-los em uma compreensão de desenvolvimento que reconhece trajetórias diversas e mantém compromisso com aprendizagem real.

Ainscow (2020) propõe compreender inclusão e equidade como processos que demandam identificação de barreiras e uso mais efetivo dos recursos disponíveis nos sistemas educacionais. Essa formulação é útil porque impede que a inclusão seja atribuída exclusivamente a características dos estudantes. Se determinados grupos participam menos, aprendem menos ou abandonam mais, a investigação não termina em suas condições individuais. Ela precisa alcançar as práticas, as estruturas e as decisões que organizam oportunidades.

A mudança parece sutil, mas altera o centro moral e pedagógico da escola. Em vez de perguntar se o estudante 'consegue acompanhar' uma organização previamente definida, a instituição pergunta que objetivos são essenciais, quais barreiras estão interferindo e que apoios podem ampliar acesso sem empobrecer a experiência. A responsabilidade pelo ajuste deixa de recair exclusivamente sobre a pessoa e passa a ser compartilhada pelo sistema que organiza a aprendizagem.

A qualidade da inclusão também depende de continuidade ao longo das etapas. Um estudante pode encontrar apoio consistente na educação infantil e perder recursos na transição para o ensino fundamental; pode

participar bem nos anos iniciais e enfrentar maior fragmentação quando passa a ter vários professores; pode chegar ao ensino médio com histórico de adaptações que não são compreendidas pela nova equipe. A transição entre etapas, turmas e profissionais precisa ser planejada para que informações pedagógicas relevantes não desapareçam e para que o estudante não seja obrigado a recomeçar continuamente a demonstração de suas necessidades.

Essa continuidade não deve significar cristalizar estratégias. Um apoio que foi necessário em determinado momento pode deixar de ser útil; outro pode precisar ser intensificado diante de novas demandas curriculares. Planos educacionais precisam registrar o que favorece acesso e participação, mas também ser revistos. A autonomia cresce quando o sistema consegue retirar gradualmente apoios que já não são necessários sem retirar direitos ou recursos de que a pessoa ainda depende.

A voz do estudante é indispensável nessa revisão. Mesmo crianças pequenas conseguem comunicar preferências, desconfortos e formas pelas quais participam melhor, desde que a escola utilize meios de comunicação acessíveis. Perguntar se um recurso ajuda, se determinada organização o constrange ou que situações dificultam interação acrescenta informação que avaliações exclusivamente adultas não captam. A participação do estudante não substitui julgamento pedagógico, mas melhora sua precisão.

A mesma lógica deve alcançar relações com os pares. Inclusão acadêmica e inclusão social podem avançar em ritmos diferentes. Um estudante pode progredir curricularmente e continuar isolado em recreios, trabalhos coletivos ou atividades culturais. O pertencimento não pode ser forçado por amizades artificiais, mas a escola pode organizar ambientes em que cooperação, participação e reconhecimento mútuo sejam mais prováveis. Estratégias de apoio que separam permanentemente o estudante do grupo merecem ser revistas justamente por esse efeito relacional.

Essas dimensões mostram por que um indicador único nunca será suficiente. Matrícula informa acesso; frequência ajuda a observar permanência; progressão e avaliações oferecem pistas sobre aprendizagem; participação e pertencimento exigem outras formas de escuta e observação. Uma política madura combina essas informações e evita interpretar qualquer uma delas isoladamente. O objetivo não é criar um aparato burocrático de medição, mas impedir que dimensões fundamentais desapareçam porque são mais difíceis de contar.

Da deficiência como explicação única às barreiras como responsabilidade educacional

A educação especial foi historicamente marcada por modelos que localizaram a dificuldade principalmente no indivíduo. Diagnósticos e classificações desempenharam papéis importantes na identificação de necessidades e no acesso a determinados serviços, mas também foram utilizados para justificar expectativas reduzidas, encaminhamentos segregados e interpretações deterministas sobre capacidade. A perspectiva inclusiva não exige abandonar conhecimento clínico ou negar a existência de impedimentos. Exige impedir que o diagnóstico funcione como resposta final para uma pergunta pedagógica.

A Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência consolidou uma compreensão relacional ao definir que impedimentos de longo prazo podem, em interação com diversas barreiras, obstruir participação plena e efetiva em igualdade de condições. A Lei Brasileira de Inclusão adota formulação semelhante. Essa mudança jurídica possui consequência direta para a escola: a deficiência não é compreendida apenas como algo que a pessoa 'tem', porque a desvantagem educacional é produzida também pela interação com ambientes pouco acessíveis,

comunicação restrita, práticas rígidas e atitudes capacitistas (BRASIL, 2009; BRASIL, 2015).

Barreiras podem ser materiais, mas não se limitam à arquitetura. Um vídeo sem legenda cria barreira de comunicação; um arquivo incompatível com leitor de tela cria barreira digital; uma avaliação que exige exclusivamente escrita manual pode criar barreira quando a escrita motora não é o objetivo; uma rotina sem antecipação pode dificultar participação de estudantes que necessitam maior previsibilidade; uma expectativa baixa pode limitar oportunidades mesmo quando nenhum obstáculo físico existe. Acessibilidade educacional é, portanto, multidimensional.

As barreiras atitudinais são particularmente difíceis de perceber porque podem ser apresentadas como proteção. Evitar que o estudante participe de uma atividade por receio de que se frustre, oferecer tarefas permanentemente mais fáceis para que 'não sofra', falar sempre com o acompanhante em vez de dirigir-se à pessoa ou presumir incapacidade antes de observar desempenho são formas de restringir participação sem intenção explícita de excluir. O capacitismo educacional frequentemente opera por expectativas, não apenas por ofensas diretas.

Isso não significa que toda dificuldade seja produzida pela escola. Há estudantes que apresentam necessidades intensas de comunicação, suporte comportamental, mobilidade ou cuidado pessoal, e reconhecer essas necessidades faz parte da inclusão. O risco aparece quando sua existência é utilizada para encerrar a análise: 'ele não participa porque é autista', 'ela não acompanha porque tem deficiência intelectual', 'ele não lê porque é cego'. Essas frases transformam uma condição ampla em explicação suficiente e ocultam fatores modificáveis do ensino.

Uma análise educacional mais precisa descreve a tarefa e a barreira. O estudante compreende o conteúdo quando apresentado oralmente, mas o material escrito não está acessível? Consegue resolver problemas com

apoio visual, mas perde-se em instruções longas? Participa das discussões, porém não demonstra o mesmo desempenho em avaliações cronometradas? A comunicação é compreendida pelos colegas? O ambiente produz sobrecarga sensorial? A partir dessas perguntas, decisões deixam de ser orientadas por rótulos genéricos e passam a responder a necessidades observáveis.

Essa lógica também redefine o valor do laudo. Documentos diagnósticos podem oferecer informações importantes e garantir acesso a direitos em determinados contextos, mas não substituem avaliação pedagógica. O professor precisa conhecer como o estudante responde a diferentes formas de ensino, quais conhecimentos já possui, que barreiras encontra e que estratégias favorecem autonomia. Um mesmo diagnóstico pode corresponder a perfis de aprendizagem muito diferentes. Planejamento baseado apenas no nome da condição tende a produzir respostas padronizadas para pessoas que não são padronizadas.

A legislação recente brasileira reforça o caráter pedagógico da resposta. A Política Nacional de Educação Especial Inclusiva prevê Plano de Atendimento Educacional Especializado e organiza apoios e serviços vinculados às necessidades de acesso, participação, permanência e aprendizagem. A regulamentação de 2026 também enfatiza a articulação entre profissionais e a identificação das condições necessárias ao processo de escolarização. Embora a implementação dependa de redes e recursos, o princípio é claro: o apoio deve ser planejado a partir da experiência educacional concreta, não apenas de uma categoria administrativa (BRASIL, 2025a; BRASIL, 2026).

A atenção às barreiras evita ainda outra distorção: responsabilizar a família por aquilo que a escola não organizou. Famílias possuem papel importante na troca de informações, na defesa de direitos e na continuidade de determinados apoios, mas não deveriam ser obrigadas a fornecer

diariamente materiais adaptados, contratar profissionais privados ou ensinar em casa aquilo que a instituição não tornou acessível. Uma escola inclusiva trabalha em parceria com famílias sem transformar parceria em transferência de dever público ou institucional.

Da mesma forma, o atendimento educacional especializado não pode funcionar como local para onde são enviadas todas as dificuldades. Seu papel é complementar ou suplementar a escolarização por meio da identificação e organização de recursos de acessibilidade e estratégias que favoreçam autonomia e participação. Quando a sala comum delega o estudante ao serviço especializado, surge uma dupla fragmentação: o professor comum perde responsabilidade sobre o planejamento e o profissional especializado passa a tentar compensar, em tempo limitado, barreiras que continuam sendo produzidas no cotidiano da turma.

A colaboração entre profissionais precisa superar esse modelo de encaminhamento. Planejamento compartilhado não exige que todos estejam juntos o tempo inteiro, o que seria inviável em muitas redes. Exige canais claros para que objetivos, recursos, observações e estratégias circulem. Um material acessível produzido no atendimento especializado precisa chegar à sala comum; uma barreira observada pelo professor precisa orientar o trabalho especializado; uma estratégia que aumenta autonomia precisa ser incorporada em diferentes contextos. O valor do conhecimento especializado cresce quando modifica a experiência comum do estudante.

Essa tensão torna indispensável distinguir apoio especializado de reforço escolar, terapia ou substituição da classe comum. Sua função educacional específica precisa ser compreendida para que o serviço não seja utilizado como resposta genérica à diferença. A qualidade da inclusão depende menos de quantas estruturas paralelas existem e mais da capacidade de fazê-las convergir para a participação no currículo e na vida escolar.

A mudança de uma lógica de déficit para uma lógica de barreiras também modifica avaliação institucional. Se muitos estudantes encontram a mesma dificuldade, talvez o problema esteja no desenho da atividade. Se apenas um estudante necessita de suporte específico, uma adaptação individual pode ser adequada. Se um recurso beneficia vários estudantes sem reduzir rigor, pode ser incorporado ao planejamento geral. Essa análise permite usar a variabilidade como informação para melhorar o ensino em vez de tratar cada diferença como exceção.

O desafio é evitar que a linguagem das barreiras se torne retórica. Dizer que 'a deficiência está no ambiente' pode ser tão simplificador quanto dizer que ela está somente na pessoa. Impedimentos são reais, e diferentes estudantes podem necessitar de apoios intensos mesmo em ambientes bem desenhados. A perspectiva relacional é mais exigente justamente porque considera as duas dimensões: necessidades singulares e responsabilidade coletiva por reduzir obstáculos evitáveis.

Nessa combinação reside uma das bases da educação inclusiva contemporânea. O estudante não precisa provar que consegue funcionar sem apoio para merecer estar na classe comum; ao mesmo tempo, apoio não deve ser oferecido de forma a diminuir autonomia ou separar permanentemente sua experiência. A instituição precisa construir condições em que receber ajuda seja compatível com pertencer.

A análise de barreiras também precisa alcançar o currículo oculto da escola: expectativas sobre velocidade, comunicação, comportamento e independência que raramente aparecem em documentos, mas organizam quem é considerado competente. Um estudante que utiliza mais tempo para responder pode ser interpretado como alguém que não sabe; outro que necessita de movimento pode ser visto apenas como indisciplinado; uma pessoa que se comunica por meios alternativos pode receber menos

perguntas abertas. Esses julgamentos cotidianos afetam oportunidades de aprender antes mesmo de qualquer adaptação formal.

O problema não está em reconhecer que determinadas tarefas exigem requisitos específicos. Há situações em que velocidade, oralidade, coordenação motora ou autonomia são justamente parte do objetivo educacional. O cuidado consiste em não transformar esses requisitos em padrão universal quando não são relevantes para aquilo que se pretende ensinar ou avaliar. Diferenciar objetivo de método é uma das competências centrais do planejamento inclusivo.

Isso exige que equipes discutam finalidade. Se o objetivo é interpretar um fenômeno científico, talvez a dificuldade de escrita manual não deva determinar o resultado. Se o objetivo é desenvolver escrita, o suporte precisa ser desenhado de outro modo. Se a atividade avalia compreensão de um texto, disponibilizá-lo em formato acessível preserva a exigência cognitiva. A adaptação fica mais consistente quando professores conseguem nomear claramente o que não pode ser perdido e o que pode variar.

O reconhecimento de barreiras também impede que o apoio seja definido exclusivamente pela presença de um diagnóstico. Há estudantes sem laudo que encontram obstáculos importantes e precisam de estratégias pedagógicas acessíveis; há estudantes com diagnóstico que não necessitam do mesmo tipo de suporte em todas as atividades. Planejar apenas a partir de categorias administrativas tende a criar uma escola em que direitos aparecem depois do documento, quando muitos recursos poderiam fazer parte do ensino desde o início.

Esse princípio não elimina critérios legais para serviços específicos. Determinadas políticas precisam definir público e condições de oferta. A questão pedagógica é diferente: acessibilidade e boa instrução não deveriam ser retidas até que a escola receba comprovação clínica. Recursos

simples, organização clara, variedade de representação e possibilidade de demonstrar conhecimento por meios adequados podem beneficiar estudantes com e sem deficiência e reduzir barreiras antes que se tornem fracasso acumulado.

A tensão entre universal e individual é, portanto, produtiva. O planejamento deve ser suficientemente flexível para acolher variabilidade comum e suficientemente sensível para reconhecer quando uma pessoa precisa de medida específica. Universalizar tudo pode ignorar necessidades singulares; individualizar tudo pode transformar a classe em dezenas de currículos desconectados. A qualidade está em construir uma base comum acessível e acrescentar apoios individualizados quando eles realmente ampliam participação e aprendizagem.

Da política à prática: capacidade institucional, formação e qualidade da inclusão

O avanço normativo da educação inclusiva frequentemente ocorre mais rápido do que a transformação das condições escolares. Leis podem estabelecer direitos em escala nacional, enquanto a implementação depende de redes com capacidades muito diferentes. Uma escola possui sala de recursos, equipe estável, materiais acessíveis e tempo de planejamento; outra recebe estudantes com necessidades semelhantes sem profissionais suficientes ou infraestrutura adequada. Reconhecer essa desigualdade não reduz a força do direito. Mostra que políticas inclusivas precisam ser acompanhadas por investimento, formação, acompanhamento e mecanismos de responsabilização que alcancem o sistema, e não apenas a escola isolada.

A formação docente aparece nesse debate com frequência, às vezes de modo simplificado. É comum afirmar que professores não se sentem preparados e concluir que a solução é oferecer mais cursos. A literatura

mostra quadro mais complexo. Lindner et al. (2023), em revisão de 36 estudos sobre atitudes de professores do ensino primário, encontraram posições geralmente neutras ou ambivalentes, com diferenças relacionadas às necessidades dos estudantes. Uma meta-análise sobre crenças docentes também mostrou que atitudes, sentimentos e autoeficácia se relacionam e podem ser influenciados por experiências formativas. Formação importa, mas seus efeitos dependem da possibilidade de transformar conhecimento em prática.

Um professor pode compreender princípios de inclusão e continuar incapaz de aplicá-los em uma turma numerosa sem apoio, tempo ou materiais. Pode participar de uma formação sobre comunicação alternativa e não dispor de recursos ou interlocução com profissionais especializados. Pode conhecer estratégias de diferenciação e trabalhar sob um currículo e uma avaliação externa que valorizam padronização rígida. Por isso, a pergunta sobre preparo docente precisa incluir condições de trabalho e desenho institucional.

Ao mesmo tempo, condições difíceis não anulam responsabilidade profissional. Expectativas e decisões docentes influenciam quem participa, quem recebe desafios e quem é considerado capaz de aprender. A inclusão exige desenvolvimento profissional contínuo porque novas situações sempre surgirão e nenhum curso inicial consegue antecipar toda diversidade. A diferença está em compreender formação como parte de uma infraestrutura de colaboração, e não como tentativa de corrigir individualmente professores considerados despreparados.

A liderança escolar possui papel decisivo nessa infraestrutura. Direções e coordenações distribuem recursos, organizam horários, definem prioridades, mediam conflitos e influenciam cultura. Uma escola pode afirmar que inclusão é responsabilidade de todos e, na prática, encaminhar toda decisão ao professor especializado. Pode exigir adaptações sem

reservar tempo para planejamento. Pode receber famílias apenas quando ocorre problema. A coerência entre discurso e organização é uma dimensão de qualidade inclusiva.

Dados também precisam evoluir. O Censo Escolar oferece informações indispensáveis sobre matrículas, atendimento educacional especializado, tipos de deficiência e distribuição das ofertas. O crescimento para cerca de 2,46 milhões de matrículas em 2025 e a presença majoritária em classes comuns indicam mudança estrutural. Entretanto, sistemas educacionais precisam avançar na capacidade de acompanhar participação, acessibilidade, progressão, aprendizagem e qualidade dos apoios. Sem esses elementos, corre-se o risco de celebrar presença e tornar invisível a exclusão que ocorre dentro dela (Inep, 2026b).

A oferta de atendimento educacional especializado ilustra essa tensão. Em 2025, o percentual de estudantes de quatro a dezessete anos atendidos chegou a 49,7%, o maior da série histórica. O crescimento é relevante, mas o indicador não informa sozinho se o atendimento foi suficiente, articulado à sala comum ou adequado às necessidades. Cobertura e qualidade precisam ser examinadas em conjunto. Uma política pode expandir vagas e ainda enfrentar problemas de formação, planejamento e integração.

A participação das famílias e dos próprios estudantes é outro componente de capacidade institucional. Famílias detêm conhecimento sobre comunicação, rotina, saúde e estratégias que podem ajudar a escola, mas também podem carregar experiências anteriores de exclusão que tornam a relação mais tensa. Estudantes, por sua vez, são fonte direta sobre barreiras que adultos podem não perceber. A revisão de Sedláčková et al. (2025) reforça que incluir a voz de estudantes com deficiência nas decisões contribui para identificar ajustes mais coerentes com suas experiências.

Escutar estudantes não significa atribuir a eles a responsabilidade por resolver barreiras. Uma criança pode dizer que determinado recurso a constrange, que prefere receber instruções de outra forma ou que o profissional de apoio a impede de conversar com colegas. Cabe aos adultos avaliar e reorganizar a resposta. Participação é direito e fonte de informação, não transferência de obrigação.

A cultura escolar também precisa ser examinada para além de atitudes declaradas. Uma comunidade pode defender inclusão e continuar operando com categorias rígidas de aluno 'normal' e 'de inclusão'. Essa linguagem produz efeitos porque transforma alguns estudantes em exceção permanente. Quando o professor pergunta 'o que faço com o aluno de inclusão?', o problema não é apenas terminológico; revela uma fronteira simbólica entre quem pertence naturalmente e quem precisa ser incorporado.

Superar essa fronteira não significa apagar a educação especial. Conhecimentos específicos sobre deficiência visual, surdez, comunicação, tecnologia assistiva, desenvolvimento, acessibilidade e altas habilidades ou superdotação permanecem necessários. O que muda é a função desse conhecimento: em vez de justificar um sistema paralelo, ele precisa ampliar a capacidade do sistema comum de responder à diversidade. Especialização e inclusão não são opostos quando a especialização trabalha a favor da participação.

Esse equilíbrio aparece também no debate sobre Desenho Universal para a Aprendizagem. Planejar desde o início diferentes meios de engajamento, representação e ação pode reduzir a necessidade de adaptações posteriores, mas não elimina necessidades individuais. Revisão sistemática recente sobre implementação do modelo mostrou desafios relacionados a preparação docente, interpretação dos princípios, recursos e

condições institucionais, lembrando que nenhuma abordagem se converte em prática apenas por ser adotada em documentos (ZHANG et al., 2024).

A tecnologia assistiva segue lógica semelhante. Um recurso pode ampliar acesso de forma extraordinária e, ainda assim, fracassar se não estiver disponível no momento certo, se professores não souberem incorporá-lo, se o estudante não tiver oportunidade de aprender a utilizá-lo ou se a plataforma escolar for incompatível. Tecnologia inclusiva é ecossistema, não objeto. O mesmo vale para materiais acessíveis, comunicação alternativa e recursos digitais.

A qualidade da inclusão também precisa ser protegida de respostas imediatistas a dificuldades reais. Quando um estudante apresenta comportamento desafiador, baixo desempenho ou necessidade intensa de apoio, pode surgir pressão para retirá-lo da classe, reduzir sua carga horária ou transferir sua escolarização para espaços separados. Algumas decisões podem envolver situações complexas e precisam considerar segurança e necessidades específicas, mas não deveriam ser tomadas como atalho para compensar ausência de apoio. O princípio do sistema inclusivo exige primeiro perguntar que barreiras e recursos estão em jogo.

O marco normativo de 2025, alterado no mesmo ano e regulamentado em 2026, reconhece essa complexidade ao combinar inclusão em classes comuns, apoio individualizado, atendimento educacional especializado, formação e articulação federativa. A existência de alterações em curto período também mostra que políticas são objeto de disputa e aperfeiçoamento. Para escolas e profissionais, o desafio é acompanhar normas sem permitir que a oscilação política desorganize princípios básicos de direito já consolidados constitucionalmente.

É importante, por isso, diferenciar controvérsia legítima sobre formas de implementação de retrocesso no direito. Redes podem discutir modelos de atendimento, organização de equipes, tempos e financiamento. Podem

avaliar se determinada estratégia produziu os efeitos esperados. O que não pode ser relativizado é que estudantes com deficiência, com transtorno do espectro autista e com altas habilidades ou superdotação têm direito à educação de qualidade, sem discriminação e com apoios adequados.

Essa formulação desloca a avaliação de inclusão de intenções para evidências. A escola precisa perguntar se materiais são acessíveis, se estudantes participam, se expectativas permanecem desafiadoras, se apoios aumentam autonomia, se famílias conseguem dialogar, se profissionais compartilham planejamento e se o estudante está aprendendo. A resposta pode variar e revelar problemas. O compromisso inclusivo não exige afirmar que tudo funciona; exige construir capacidade para identificar e corrigir aquilo que não funciona.

A educação especial inclusiva amadurece quando deixa de depender de excepcionalidade. Não deveria ser necessário que uma família conheça profundamente a legislação para obter acesso básico; que um professor individual produza sozinho todos os recursos; que um profissional especializado compense toda fragilidade do sistema; ou que um estudante tenha de demonstrar sofrimento para que uma barreira seja reconhecida. Inclusão de qualidade transforma direitos em rotinas institucionais.

A implementação da política inclusiva também é atravessada pelo federalismo educacional brasileiro. Normas nacionais definem direitos e diretrizes, mas estados e municípios organizam redes, profissionais, transporte, formação e serviços em condições econômicas e territoriais muito distintas. A existência de uma Rede Nacional de Educação Especial Inclusiva pretende justamente ampliar colaboração entre entes federativos e formação em serviço. O desafio será verificar se essa estrutura consegue reduzir desigualdades de capacidade ou se redes com maior infraestrutura continuarão avançando mais rapidamente do que aquelas que enfrentam escassez histórica (BRASIL, 2025a; BRASIL, 2026).

Essa diferença territorial importa porque o direito não pode depender do código postal. Uma criança que necessita de tecnologia assistiva, apoio de comunicação ou orientação especializada deveria encontrar resposta adequada mesmo em municípios pequenos ou áreas rurais. Nem todo serviço precisa existir dentro de cada escola, mas redes precisam construir mecanismos de apoio regional, circulação de conhecimento e acesso a recursos. A descentralização administrativa não pode significar descentralização do direito.

O financiamento precisa acompanhar essa exigência. Recursos de acessibilidade, formação, profissionais e materiais têm custos, e a inclusão não se sustenta apenas por mudança de atitude. Ao mesmo tempo, investimento sem desenho pedagógico pode gerar equipamentos subutilizados, salas de recursos desconectadas ou profissionais sem integração com a turma. A pergunta financeira deve caminhar ao lado da pergunta pedagógica: que recurso será oferecido, para remover qual barreira e com que efeito esperado?

A gestão escolar ocupa o ponto em que essas decisões se encontram. Diretores e coordenadores podem criar tempo para colaboração, estabelecer rotinas de revisão de casos, garantir que documentos de apoio circulem entre profissionais e intervir quando expectativas discriminatórias aparecem. Também podem, involuntariamente, reforçar fragmentação ao tratar inclusão como responsabilidade de um setor. Liderança inclusiva não exige conhecimento especializado sobre todas as deficiências, mas exige capacidade de organizar condições para que o conhecimento necessário esteja disponível e seja utilizado.

As redes precisam igualmente cuidar da formação de novos profissionais. Rotatividade pode desfazer rapidamente práticas construídas por anos. Protocolos, registros pedagógicos e cultura colaborativa ajudam a preservar memória institucional sem reduzir estudantes a dossiês. A

informação que atravessa transições deve ser suficiente para garantir continuidade e restrita ao que é necessário, respeitando privacidade e evitando que rótulos acompanhem a pessoa de modo determinista.

O debate sobre qualidade também precisa incluir estudantes que apresentam altas habilidades ou superdotação. A educação inclusiva perde coerência quando é associada apenas à compensação de dificuldades. Estudantes que necessitam enriquecimento, aprofundamento ou outras oportunidades também pertencem ao público da educação especial e podem experimentar exclusão quando o currículo não oferece desafios adequados. A noção de apoio precisa, portanto, incluir tanto remoção de barreiras quanto ampliação de oportunidades de desenvolvimento.

A mesma atenção vale para diferenças linguísticas e culturais presentes na educação de estudantes surdos. A legislação brasileira reconhece a educação bilíngue de surdos e os direitos relacionados à Língua Brasileira de Sinais, o que impede tratar acessibilidade comunicacional como simples tradução ocasional. A inclusão precisa respeitar direitos linguísticos e reconhecer que diferentes modelos educacionais possuem implicações para identidade, comunicação e participação, sem reduzir essa discussão a uma escolha técnica de recurso.

Esses exemplos reforçam que educação especial inclusiva não é uma metodologia única. Ela é um compromisso de sistema com presença, participação, aprendizagem e desenvolvimento, sustentado por conhecimentos especializados diversos. Tentar condensá-la em uma receita gera soluções superficiais; tratá-la como princípio orientador permite selecionar estratégias diferentes conforme barreiras, objetivos e contextos.

Por isso, o avanço da inclusão precisa ser acompanhado por capacidade de revisão. Escolas e redes devem observar quando uma estratégia não funciona, quando um apoio produz dependência, quando uma adaptação reduziu indevidamente o currículo ou quando um recurso que

parecia adequado não foi aceito pelo estudante. Corrigir caminho não é sinal de fracasso; é parte de uma prática baseada em acompanhamento real em vez de fidelidade cega a procedimentos.

Uma escola inclusiva não se reconhece por uma definição fechada, mas pelo movimento que consegue sustentar: transformar diferenças em informação para melhorar o ensino, remover barreiras sem reduzir expectativas, oferecer apoio sem retirar pertencimento e avaliar aprendizagem sem exigir uniformidade desnecessária. Quanto mais essas capacidades se tornam parte da rotina institucional, mais a educação se aproxima de realizar o direito para além da matrícula.

Esse critério também ilumina um ponto decisivo para a continuidade do argumento: se a sala comum não deve funcionar isoladamente e o apoio especializado não pode constituir um percurso paralelo, a qualidade da inclusão depende de como esses espaços compartilham objetivos, informação e responsabilidade pedagógica. É nessa interface que se decide se a especialização amplia participação e aprendizagem ou apenas desloca para outro serviço as barreiras que o ensino comum ainda não conseguiu enfrentar.

CAPÍTULO 2 — Atendimento Educacional Especializado e sala comum: apoios que precisam conversar

Se a inclusão não pode ser avaliada apenas pelo lugar em que o estudante está matriculado, a relação entre a sala comum e o atendimento educacional especializado constitui um dos primeiros testes de coerência de uma política inclusiva. É nessa relação que se torna visível se o apoio especializado amplia o acesso ao currículo ou cria uma segunda escolarização; se o conhecimento da educação especial circula pela escola ou fica confinado a um profissional; se o planejamento individualizado orienta decisões pedagógicas ou se transforma em documento burocrático; e se a responsabilidade pela aprendizagem permanece compartilhada ou é silenciosamente transferida para quem trabalha com o estudante em horários e espaços separados.

A legislação brasileira atual procura responder a essa tensão de maneira explícita. O Decreto nº 12.686/2025 define o atendimento educacional especializado como atividade pedagógica complementar à escolarização de estudantes com deficiência e transtorno do espectro autista e suplementar à escolarização de estudantes com altas habilidades ou superdotação. A mesma norma estabelece que sua matrícula não substitui a matrícula nem a frequência na classe comum e determina que o Plano de Atendimento Educacional Especializado oriente tanto o trabalho desenvolvido no atendimento especializado quanto o trabalho da sala comum, as atividades colaborativas da escola e a articulação intersetorial. A Portaria do Ministério da Educação nº 421/2026 reforça essa integração ao prever documentos pedagógicos individualizados, recursos de acessibilidade e atendimentos individuais ou colaborativos, preferencialmente na própria unidade em que o estudante está escolarizado (BRASIL, 2025a; BRASIL, 2026).

A formulação normativa é importante porque desloca o atendimento especializado de uma lógica de lugar para uma lógica de função. A sala de recursos multifuncionais pode ser um espaço relevante, equipado com materiais, tecnologias e recursos de acessibilidade, mas não define a essência do serviço. O próprio Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira esclarece que a ausência de sala de recursos não pode impedir a oferta do atendimento, que pode ocorrer em outros espaços adequadamente organizados. O que caracteriza o apoio não é a porta da sala, e sim sua finalidade: identificar barreiras, organizar recursos, desenvolver estratégias e produzir condições para que o estudante participe e aprenda em toda a vida escolar (Inep, 2026).

Essa distinção é decisiva para evitar uma contradição recorrente. Uma política pode incluir fisicamente o estudante na classe comum e, ao mesmo tempo, organizar todo o conhecimento especializado fora dela. Quando isso acontece, o professor da turma pode continuar entendendo que determinadas dificuldades “pertencem ao atendimento especializado”, enquanto o professor especializado recebe a expectativa de corrigir, treinar ou preparar o estudante para retornar a uma organização pedagógica que permanece praticamente inalterada. O resultado é uma forma de segregação funcional dentro de uma estrutura formalmente inclusiva.

Os dados nacionais ajudam a dimensionar o desafio. Em 2025, 96,0% das matrículas de estudantes de quatro a dezessete anos que compõem o público da educação especial estavam em classes comuns. No mesmo recorte, 45,8% estavam simultaneamente em classe comum e em turmas de atendimento educacional especializado; quando se considera o indicador mais amplo de cobertura desse atendimento para a faixa etária, o percentual alcançou 49,7%. As medidas não são equivalentes e precisam ser lidas com seus denominadores específicos, mas juntas mostram uma realidade importante: a presença na classe comum se expandiu mais

rapidamente do que o acesso ao apoio especializado. A consequência não é concluir que todo estudante necessariamente precisa frequentar uma sala de recursos; é reconhecer que redes educacionais precisam demonstrar como identificam e oferecem os apoios efetivamente necessários para cada trajetória (Inep, 2026).

A questão central, portanto, não é defender que o atendimento especializado aconteça sempre dentro ou sempre fora da sala comum. Há atividades que exigem tempo, recursos e condições específicas; há aprendizagens de tecnologia assistiva, comunicação, orientação, mobilidade ou enriquecimento que podem se beneficiar de momentos próprios. A pergunta pedagogicamente mais exigente é outra: o que acontece nesses momentos retorna ao currículo e à participação cotidiana? E o que acontece na classe comum modifica o planejamento do atendimento especializado? Sem esse movimento de ida e volta, dois professores podem atender o mesmo estudante e ainda assim produzir percursos paralelos.

A exigência de reciprocidade desloca a discussão do lugar em que o atendimento ocorre para a função que ele cumpre. Isso obriga a examinar, de forma articulada, a natureza pedagógica do apoio especializado, a qualidade do estudo de caso e dos planos individualizados e as condições organizacionais que permitem colaboração entre profissionais. Esses elementos deixam de ser procedimentos independentes quando se adota um critério comum: o apoio especializado só é inclusivo quando amplia simultaneamente a capacidade da escola comum de ensinar e a possibilidade de o estudante participar, aprender e construir autonomia.

O atendimento especializado não é um segundo currículo: função, complementaridade e risco de paralelismo

A expressão “complementar ou suplementar” parece técnica, mas carrega uma decisão importante sobre a natureza do atendimento

educacional especializado. Complementar significa oferecer recursos, estratégias e apoios que tornam a escolarização acessível a estudantes com deficiência ou transtorno do espectro autista; suplementar, no caso de altas habilidades ou superdotação, significa ampliar oportunidades de aprofundamento, enriquecimento e desenvolvimento de potencialidades. Em nenhum dos casos a função é substituir o currículo comum por um programa separado. A norma brasileira atual explicita essa diferença justamente para impedir que o serviço especializado se converta em escolarização paralela (BRASIL, 2025a).

Essa fronteira, porém, é mais difícil na prática do que na definição legal. Quando um estudante apresenta defasagem acadêmica, por exemplo, é tentador utilizar o horário especializado para "refazer" conteúdos da sala comum. Em determinadas situações, retomar conhecimentos pode ser necessário para construir acesso a novas aprendizagens; o problema começa quando o atendimento se transforma sistematicamente em reforço individualizado das mesmas tarefas, sem investigar a barreira que produziu a dificuldade. O estudante pode passar meses repetindo exercícios sem que materiais, formas de instrução, comunicação, avaliação ou participação na classe comum sejam revistos.

A diferença está no tipo de pergunta formulada. Um reforço tradicional tende a perguntar o que o estudante ainda não aprendeu e oferece mais exposição ao conteúdo. O atendimento especializado precisa acrescentar outra pergunta: que barreiras estão impedindo acesso, compreensão, expressão ou participação, e que recursos podem reduzi-las? A resposta pode envolver ensinar o uso de um leitor de tela, construir uma prancha de comunicação, organizar pistas visuais, adaptar materiais, desenvolver estratégias de autorregulação, orientar o uso de tecnologia assistiva, ampliar repertórios de estudo ou colaborar na diferenciação pedagógica. O conteúdo curricular permanece responsabilidade da

escolarização; o apoio especializado cria condições para que esse conteúdo seja alcançado.

Também por isso a sala de recursos multifuncionais não deveria funcionar como destino automático do estudante sempre que surge dificuldade. O espaço possui função relevante porque concentra equipamentos e materiais que muitas escolas não conseguem distribuir por todas as salas, mas a centralização física do recurso pode produzir centralização simbólica da responsabilidade. Se apenas o professor especializado sabe utilizar determinado software, sistema de comunicação ou material acessível, o estudante torna-se dependente da presença desse profissional. A qualidade do atendimento aparece quando o conhecimento necessário circula: recursos são configurados, testados e incorporados às situações reais em que serão usados.

Essa circulação é especialmente importante porque a maior parte do tempo escolar ocorre fora do atendimento especializado. Um recurso que funciona durante cinquenta minutos semanais e desaparece nas demais aulas possui impacto limitado. Da mesma forma, uma estratégia de comunicação utilizada somente na sala de recursos não amplia participação se os colegas e professores da classe comum não sabem reconhecê-la. A tecnologia, o material ou a rotina só se tornam apoio educacional quando acompanham o estudante nos contextos em que a barreira aparece.

O marco de 2025 procura institucionalizar essa compreensão ao estabelecer, entre os objetivos do atendimento especializado, o desenvolvimento e a organização de recursos pedagógicos e de acessibilidade, a contribuição para recursos didáticos e estratégias pedagógicas e a sistematização e articulação do trabalho dos diferentes profissionais envolvidos. Essas tarefas ampliam o papel do professor especializado para além do atendimento direto ao estudante. Ele continua ensinando conhecimentos e estratégias específicas, mas também produz

mediações que precisam alcançar o planejamento da escola (BRASIL, 2025a).

A literatura brasileira mostra que essa articulação está longe de ser automática. Em pesquisa com 144 docentes dos anos iniciais da rede municipal de Joinville, Fuck e Cordeiro (2015) identificaram que professoras da sala comum reconheciam algumas funções do atendimento especializado, mas também expressavam expectativas de que o serviço eliminasse dificuldades dos estudantes. As autoras encontraram insuficiência de trocas entre sala comum e sala de recursos e destacaram a necessidade de formação e trabalho colaborativo. Anos depois, Silva (2022), ao ouvir 36 professores do atendimento especializado em nove municípios baianos, voltou a encontrar relações ainda frágeis entre os dois espaços. Estudos com contextos e métodos diferentes apontam, portanto, para um problema persistente: a política pode definir articulação sem que a organização do trabalho crie condições para ela.

O risco de paralelismo aparece também quando há uma divisão rígida de especialidades. O professor da sala comum pode ser tratado como responsável pelo currículo e o professor especializado como responsável pela deficiência. Essa separação parece eficiente, mas produz uma falsa simetria. Deficiência não é uma disciplina e currículo não existe fora das condições de acesso. O professor especializado precisa compreender o que está sendo ensinado para pensar acessibilidade; o professor da sala comum precisa conhecer as formas pelas quais o estudante participa e aprende para tomar decisões didáticas. Nenhum dos dois consegue exercer plenamente sua função se trabalha com apenas metade do problema.

A mesma lógica se aplica ao profissional de apoio escolar. Quando necessário, esse profissional pode ser decisivo para alimentação, higiene, locomoção, comunicação e participação. Entretanto, sua presença não transfere a responsabilidade pedagógica. O professor continua responsável

pela instrução e pela avaliação; o profissional de apoio atua conforme suas atribuições e o planejamento educacional. Quando a escola passa a dirigir perguntas ao acompanhante em vez de ao próprio estudante, ou quando tarefas são delegadas a ele sem orientação docente, cria-se uma nova camada de isolamento dentro da classe comum.

Complementaridade também não significa que todo apoio deva acontecer no contraturno de maneira inflexível. A organização do atendimento precisa considerar etapa de ensino, território, rotina familiar, transporte, jornada escolar e natureza da necessidade. Para crianças pequenas, o marco atual prevê serviços de atenção precoce; para estudantes impossibilitados de frequentar a escola por condição de saúde, a regulamentação prevê articulação com a rede de saúde; na educação superior, núcleos de acessibilidade assumem funções próprias. A transversalidade da educação especial exige que o formato do apoio acompanhe a organização real da escolarização, e não o contrário (BRASIL, 2026b).

A distribuição temporal também pode produzir desigualdade. Famílias que dependem de transporte escolar, vivem longe da unidade ou possuem jornadas de trabalho extensas podem não conseguir garantir frequência em um segundo turno. Se a única forma de acesso ao atendimento depende de uma logística impossível, o direito existe formalmente e falha materialmente. Redes precisam observar faltas, abandono do serviço e barreiras de deslocamento antes de concluir que a família “não aderiu”. A própria oferta preferencial na escola em que o estudante está matriculado busca reduzir parte desse problema (BRASIL, 2026b).

Há ainda uma dimensão financeira que precisa ser compreendida sem simplificações. A legislação do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais

da Educação admite dupla matrícula para estudantes da rede pública regular que recebem atendimento educacional especializado. O mecanismo reconhece que escolarização e apoio especializado demandam recursos distintos. Ele é relevante para a sustentabilidade da oferta, mas não garante, por si só, qualidade: financiamento precisa se converter em professores, tempo de planejamento, materiais, acessibilidade, formação e organização capazes de alcançar a escola (BRASIL, 2020).

Essa observação impede que cobertura seja confundida com efetividade. Um sistema pode aumentar o número de matrículas no atendimento especializado e ainda manter práticas pouco articuladas; outro pode utilizar estratégias colaborativas intensas em sala comum e registrar uma organização diferente de tempos e espaços. Indicadores administrativos são fundamentais, mas precisam ser acompanhados por perguntas pedagógicas: que barreiras foram identificadas? que recursos foram organizados? em quais atividades o estudante passou a participar melhor? o apoio aumentou autonomia? o professor da sala comum modificou sua prática a partir do trabalho especializado?

A autonomia oferece um critério particularmente útil. Apoios não devem ser avaliados apenas pela quantidade de ajuda oferecida, mas pela medida em que ampliam possibilidades de ação do estudante. Em alguns momentos, maior intensidade de suporte é indispensável; em outros, manter a mesma ajuda quando já não é necessária pode criar dependência. O atendimento especializado precisa revisar continuamente recursos e estratégias, retirando, modificando ou ampliando apoios conforme o estudante e o contexto mudam.

Isso é diferente de utilizar autonomia como justificativa para negar suporte. A pessoa não precisa demonstrar independência para ter direito a participar. Autonomia, em uma perspectiva inclusiva, pode significar conseguir escolher, comunicar preferências, compreender rotinas, usar um

recurso, pedir ajuda ou tomar parte em decisões com os apoios adequados. A finalidade não é produzir um estudante que "não dá trabalho", mas aumentar controle sobre a própria experiência educacional.

Quando a complementaridade é compreendida dessa forma, o atendimento especializado deixa de ser o lugar para onde a escola envia o problema e passa a funcionar como um ponto de produção de acessibilidade. Isso exige conhecer a classe comum, observar tarefas, dialogar com professores, acompanhar resultados e revisar recursos. A especialização não perde profundidade por circular; ao contrário, torna-se pedagogicamente relevante porque incide sobre as situações em que o estudante efetivamente aprende.

Do estudo de caso ao planejamento compartilhado: individualizar sem medicalizar nem burocratizar

A legislação recente tornou o estudo de caso uma peça central da organização do atendimento educacional especializado. A escolha é significativa porque desloca a porta de entrada do diagnóstico clínico para uma análise pedagógica das interações entre estudante e contexto. O Decreto nº 12.686/2025 determina que o estudo de caso identifique características do estudante, potencialidades, demandas de apoio e barreiras, além de definir estratégias e recursos de acessibilidade. O documento pode dialogar com profissionais de saúde e da proteção social quando necessário, mas a oferta educacional não pode ser condicionada a laudo, diagnóstico ou relatório de saúde (BRASIL, 2025a).

Essa vedação não significa desprezar conhecimento clínico. Informações de saúde podem ser essenciais para compreender epilepsia, baixa visão, perda auditiva, condições motoras, uso de medicamentos, comunicação ou necessidades de cuidado. O problema surge quando o documento clínico passa a determinar sozinho a resposta pedagógica. Duas

crianças com o mesmo diagnóstico podem enfrentar barreiras muito diferentes; estudantes sem diagnóstico concluído podem necessitar de adaptações imediatas; e um laudo raramente informa como determinado conteúdo será ensinado, que forma de resposta permitirá demonstrar conhecimento ou que recurso reduzirá uma barreira específica.

O estudo de caso, portanto, deve transformar informação sobre a pessoa em informação para o planejamento. Isso inclui observar o que o estudante já consegue fazer, em que situações participa melhor, que estratégias utiliza, quais interesses mobilizam engajamento, onde aparecem obstáculos e que recursos já foram tentados. A família contribui com conhecimento acumulado em outros contextos, e o próprio estudante deve participar de acordo com idade e possibilidades de comunicação. A investigação não procura apenas déficits; procura relações entre exigências escolares e formas de participação.

Essa abordagem protege a escola de uma expectativa impossível: esperar pelo diagnóstico perfeito antes de agir. Avaliações clínicas podem levar tempo, especialmente em territórios com serviços escassos. Condicionar acessibilidade à conclusão desse percurso transforma desigualdade de acesso à saúde em desigualdade educacional. A norma brasileira atual é particularmente clara ao estabelecer que matrícula, escolarização e oferta do atendimento especializado não dependem de laudo. O planejamento pedagógico precisa começar com aquilo que a escola pode observar e modificar (BRASIL, 2026b).

O resultado do estudo de caso fundamenta o Plano de Atendimento Educacional Especializado. A regulamentação de 2026 também prevê o Plano Educacional Individualizado e permite que redes adotem documento único quando as finalidades de ambos forem contempladas. Mais importante do que a sigla utilizada é a função: os documentos devem organizar objetivos, estratégias, recursos, formas de acompanhamento e

articulação entre o atendimento especializado e a sala comum, com revisão pelo menos anual e compatibilidade com a avaliação contínua do estudante (BRASIL, 2025a; BRASIL, 2026).

O risco começa quando o plano existe para cumprir uma exigência e não para orientar decisões. Documentos extensos, preenchidos com descrições genéricas e metas que não se relacionam ao currículo podem produzir aparência de individualização sem alterar a experiência escolar. Frases como “desenvolver autonomia”, “melhorar socialização” ou “estimular atenção” são insuficientes quando não especificam em quais situações, por quais meios e com que evidências a equipe saberá se houve avanço. Planejamento precisa ser suficientemente concreto para guiar ação e suficientemente flexível para ser revisto.

Individualizar também não significa escrever um currículo inteiramente separado para cada estudante. O plano deve partir do currículo comum e identificar onde são necessárias formas diferenciadas de acesso, participação, expressão, tempo, apoio ou aprofundamento. Quando a individualização substitui permanentemente o objeto de conhecimento por tarefas mais simples e desconectadas da turma, ela pode institucionalizar baixas expectativas sob a linguagem do cuidado. O desafio é preservar objetivos educacionais relevantes e modificar os caminhos que permitem alcançá-los.

Essa tensão aparece com nitidez na avaliação. Um plano individualizado pode indicar que o estudante responda oralmente, utilize tecnologia assistiva, receba tempo ampliado ou demonstre conhecimento por outro formato. Essas mudanças não precisam reduzir exigência conceitual. Em outras situações, objetivos curriculares podem precisar ser priorizados ou reorganizados porque o percurso de aprendizagem é distinto. O importante é que a decisão seja pedagógica, documentada e revisável, e não consequência automática de um diagnóstico.

A revisão contínua é essencial porque necessidades mudam. Um recurso que inicialmente amplia comunicação pode se tornar limitado; uma estratégia de apoio visual pode deixar de ser necessária em determinada rotina e continuar útil em outra; um estudante pode desenvolver novas formas de autorregulação; uma mudança de professor ou de etapa pode criar barreiras que antes não existiam. Um plano anual que permanece intocado durante meses não acompanha essa dinâmica. A obrigação de revisão anual deve funcionar como piso administrativo, não como limite para reavaliar quando a realidade muda (BRASIL, 2026b).

A participação da família precisa seguir o mesmo princípio de corresponsabilidade sem transferência. Famílias podem informar preferências, formas de comunicação, experiências anteriores, recursos que funcionam e mudanças percebidas fora da escola. Não cabe, porém, exigir que elas forneçam soluções pedagógicas ou materiais que são responsabilidade do poder público. Quando a escola pergunta “o que vocês querem que façamos?” sem apresentar análise profissional e possibilidades, transforma participação em terceirização de decisão.

A voz do estudante é igualmente importante. Planos elaborados sobre uma pessoa sem ouvi-la podem manter apoios constrangedores, retirar autonomia ou ignorar prioridades que interferem diretamente na participação. Um adolescente pode preferir determinado recurso por ser mais discreto; uma criança pode demonstrar que compreende melhor instruções em certa sequência; um estudante que utiliza comunicação alternativa pode indicar pessoas e situações em que o sistema não está sendo respeitado. Participar não significa decidir sozinho, mas ter experiência considerada como evidência.

A articulação entre plano e sala comum é o ponto em que muitos sistemas enfrentam dificuldade. Se o documento permanece sob responsabilidade exclusiva do professor especializado, o professor da turma

pode conhecê-lo apenas superficialmente. Nesse cenário, o plano descreve uma escolarização que não acontece. O Decreto nº 12.686/2025 é explícito ao afirmar que o plano deve orientar o trabalho da sala comum, o atendimento especializado, atividades colaborativas e ações intersetoriais. Essa formulação transforma o documento em instrumento institucional, ainda que sua elaboração técnica tenha responsabilidades específicas.

Isso exige que metas sejam escritas em linguagem utilizável. Se o estudante precisa de um sistema de comunicação, o plano deve informar como ele será disponibilizado nas aulas, quem garantirá sua presença, como interlocutores serão orientados e como novas palavras serão incorporadas. Se necessita de material ampliado, é preciso definir fluxo para que o recurso exista antes da aula, e não depois. Se há necessidade de antecipação de rotina, a estratégia deve alcançar professores e espaços em que mudanças ocorrem. O apoio só se torna real quando atravessa logística.

A mesma lógica vale para recursos digitais. A política atual prevê possibilidade de uso de dispositivos digitais portáteis como tecnologia assistiva mediante parecer pedagógico. A previsão é particularmente relevante em contextos onde normas gerais restringem celulares ou outros dispositivos: o instrumento de acessibilidade não pode ser tratado como privilégio ou quebra arbitrária de regra. Ao mesmo tempo, a escola precisa definir finalidade, condições de uso, segurança e privacidade para que tecnologia assistiva não dependa de negociações repetidas a cada professor (BRASIL, 2025a).

A proteção de dados merece atenção porque planos individualizados concentram informações sensíveis. Diagnósticos, aspectos familiares, dificuldades, comportamentos e estratégias podem circular muito além do necessário quando documentos são enviados por grupos de mensagens ou armazenados sem controle. O Decreto nº 12.686/2025 vincula expressamente o tratamento dessas informações à Lei Geral de

Proteção de Dados Pessoais e ao melhor interesse da criança e do adolescente. Conhecer o plano não significa ter acesso irrestrito a toda informação produzida sobre o estudante.

Burocratização e confidencialidade, curiosamente, podem coexistir. Uma escola pode produzir muitos documentos e ainda comunicar pouco do que realmente importa ao professor. O objetivo deve ser o contrário: registrar o necessário, proteger o sensível e fazer circular estratégias pedagógicas de forma clara. Um documento de dez páginas não é necessariamente melhor do que um plano conciso e vivo; sua qualidade depende da capacidade de orientar decisões e permitir revisão.

A avaliação do plano precisa olhar para resultados que importam. Cumprir número de atendimentos, preencher registros e realizar reuniões informa processo, mas não demonstra que o apoio reduziu barreiras. A equipe precisa observar participação nas aulas, acesso a materiais, aprendizagem, autonomia, comunicação, relações com pares e necessidade de assistência. Em alguns casos, o melhor resultado será o estudante precisar de menos mediação; em outros, será finalmente receber um apoio mais intenso que antes era negado. A direção da mudança depende da necessidade, não de uma meta genérica de independência.

O planejamento individualizado ganha potência quando deixa de ser a exceção que organiza um estudante à margem e passa a funcionar como lente para melhorar o ensino. Ao investigar por que uma tarefa produz barreira, professores frequentemente identificam problemas que afetam outros estudantes: instruções pouco claras, excesso de linguagem, materiais inacessíveis, avaliações que confundem habilidade motora com conhecimento ou rotinas que dependem de memória de trabalho sem apoio. O conhecimento produzido pelo atendimento especializado pode, assim, retroalimentar o planejamento universal sem apagar necessidades individuais.

Colaboração não acontece por boa vontade: tempo, papéis, gestão e capacidade de rede

A expectativa de que professores "trabalhem juntos" é uma das recomendações mais repetidas na educação inclusiva e uma das menos informativas quando aparece sem condições concretas. Colaboração envolve tomada de decisão compartilhada, comunicação, planejamento, observação, avaliação e possibilidade de alterar a prática. Ela consome tempo e exige confiança profissional. Quando esses elementos não são reconhecidos na organização do trabalho, a parceria depende de encontros improvisados no corredor, mensagens fora do horário e esforço pessoal de alguns profissionais.

A pesquisa brasileira registra esse problema há pelo menos uma década. No estudo de Fuck e Cordeiro (2015), a insuficiência de troca entre professoras da sala comum e do atendimento especializado apareceu associada à necessidade de formação e organização coletiva. Silva (2022) encontrou relação distante do desejável em municípios baianos, com dificuldades de formação e articulação. A permanência desse achado em contextos distintos sugere que o problema não deve ser lido como falha individual de professores pouco dispostos a colaborar. Há uma questão de desenho institucional: horários, número de estudantes atendidos, atribuições, liderança e expectativa sobre o papel de cada profissional.

A literatura internacional sobre ensino colaborativo chega a conclusão semelhante. A meta-síntese de Scruggs, Mastropieri e McDuffie (2007), baseada em 32 investigações qualitativas, encontrou avaliação geralmente favorável ao coensino, mas também dificuldades recorrentes relacionadas a tempo de planejamento, formação e apoio administrativo. Um achado particularmente importante foi a predominância do modelo em que um professor ensina enquanto o outro auxilia, com o professor da educação especial frequentemente ocupando posição subordinada. O

problema não está em usar esse arranjo ocasionalmente; está em transformá-lo na forma padrão de colaboração.

Friend et al. (2010) aprofundaram essa crítica ao mostrar que o entusiasmo em torno do coensino cresceu mais rapidamente do que a evidência sobre seus efeitos. Definições inconsistentes, preparação insuficiente e culturas escolares pouco colaborativas dificultavam tanto implementação quanto avaliação. A advertência continua atual: colocar dois profissionais na mesma sala não cria automaticamente ensino colaborativo. Sem planejamento e responsabilidade compartilhada, pode haver apenas divisão física do trabalho.

Uma meta-síntese mais recente, de Strogilos et al. (2023), confirma a ambivalência. Professores relatam que o coensino pode favorecer aprendizagem dos estudantes e aprendizado profissional mútuo, mas desafios de implementação permanecem. A revisão sugere que a sala compartilhada pode funcionar também como contexto de desenvolvimento profissional, desde que os professores consigam experimentar, observar um ao outro, discutir decisões e redistribuir responsabilidades. Essa aprendizagem conjunta é impossível quando um profissional apenas acompanha estudantes definidos e o outro continua controlando integralmente conteúdo, instrução e avaliação.

A revisão sistemática de Rytivaara et al. (2024) sobre aprendizagem docente em programas de desenvolvimento profissional voltados ao coensino reforça a importância de formação que aconteça em relação com a prática. Aprender colaboração não é apenas conhecer modelos de coensino; envolve construir linguagem comum, negociar papéis e analisar o que ocorre com os estudantes. Esse processo precisa ser apoiado ao longo do tempo, e não condensado em uma palestra que acrescenta mais uma expectativa a uma rotina já saturada.

O primeiro recurso para colaboração é tempo comum. Se o professor especializado atende estudantes em todos os períodos e o professor da sala comum possui planejamento em horário incompatível, a política torna a parceria estruturalmente improvável. Gestores precisam tratar encontro pedagógico como parte do serviço, não como favor. Isso pode exigir reorganização de horários, redução de sobreposição de demandas, definição de prioridades e uso criterioso de reuniões. Não há desenho único, mas há um princípio: colaboração que só acontece fora da jornada normal tende a ser desigual e insustentável.

O segundo recurso é clareza de papéis. Especialização não deve produzir hierarquia entre professores nem apagamento de competências. O professor da sala comum conhece currículo, dinâmica da turma e progressão; o professor especializado aporta conhecimento sobre acessibilidade, barreiras, recursos e estratégias específicas; ambos precisam compreender o estudante e discutir o ensino. Quando um deles é visto como "dono" do conteúdo e o outro como "dono" do aluno com deficiência, a inclusão se fragmenta.

Clareza de papéis também protege contra a tendência de transformar o professor especializado em solucionador universal. Ele não pode produzir sozinho todas as adaptações, atender todos os estudantes, formar todos os colegas, acompanhar famílias, elaborar documentos, organizar tecnologias e ainda garantir colaboração em tempo real sem que a rede dimensione carga de trabalho. O aumento das matrículas da educação especial torna essa questão especialmente urgente. Expansão de acesso sem planejamento da força de trabalho pode transformar direitos ampliados em sobrecarga invisível.

A formação mínima prevista na política atual para o professor que atua no atendimento especializado foi ampliada pelo Decreto nº 12.773/2025, e a regulamentação de 2026 detalha exigências de formação

continuada. A existência de parâmetro nacional é relevante, mas carga horária, sozinha, não assegura competência. Formação precisa alcançar deficiência, acessibilidade, planejamento, avaliação, tecnologia, colaboração, desenvolvimento e conhecimento curricular suficiente para dialogar com diferentes etapas. Também precisa ser acompanhada por suporte no trabalho, porque casos complexos não são resolvidos por certificação isolada (BRASIL, 2025b; BRASIL, 2026).

O terceiro recurso é liderança. Direção e coordenação pedagógica influenciam se o atendimento especializado funciona como núcleo articulador ou serviço periférico. Gestores definem horários, circulação de informações, participação em conselhos de classe, acesso a materiais, prioridades de formação e critérios de acompanhamento. Também precisam intervir quando a responsabilidade pela aprendizagem é deslocada para um único profissional. A inclusão é enfraquecida quando a gestão entende a educação especial como assunto de "quem é da área".

Liderança não significa controlar todas as decisões técnicas. Significa criar um sistema em que decisões possam ser tomadas, acompanhadas e revistas. O projeto político-pedagógico precisa incorporar o atendimento especializado, como exige a política atual; o planejamento escolar deve prever colaboração; materiais acessíveis precisam ter fluxo; transições de etapa devem incluir transferência de informações essenciais; e a chegada de um novo professor não pode significar começar do zero. A memória institucional protege a continuidade.

A relação entre colaboração e avaliação merece atenção especial. Professores podem planejar juntos e continuar avaliando separadamente, o que cria incoerência. Se recursos utilizados durante a aprendizagem desaparecem na prova, a avaliação passa a medir adaptação ao formato e não apenas domínio do conteúdo. O professor especializado pode contribuir para identificar qual barreira está presente, mas a decisão avaliativa

continua ligada aos objetivos curriculares. Essa discussão precisa ocorrer antes da aplicação, e não quando o estudante já fracassou.

Observação em sala pode ser uma ferramenta poderosa quando não é tratada como fiscalização. O professor especializado que conhece o atendimento individual pode observar como o estudante responde a instruções coletivas, transições, grupos, materiais e avaliações. O professor da turma pode observar estratégias utilizadas no atendimento especializado e adaptar elementos para o cotidiano. Essa troca transforma conhecimento tácito em repertório compartilhado. Sem espaços para observação e devolutiva, cada profissional enxerga apenas uma parte da experiência.

Há ainda uma diferença importante entre colaboração e encaminhamento interno. Enviar uma atividade ao professor especializado para "adaptar" não é, por si só, planejar conjuntamente. A adaptação pode até ser necessária, mas se a finalidade da tarefa não é discutida, o profissional corre o risco de simplificar elementos essenciais ou modificar aspectos que poderiam ser mantidos. Planejamento colaborativo começa pela pergunta sobre o que todos precisam aprender e depois examina os diferentes meios de acesso e resposta.

Essa lógica aproxima atendimento especializado e Desenho Universal para a Aprendizagem, sem tornar um substituto do outro. Planejamento universal pode reduzir barreiras recorrentes para toda a turma; apoio especializado identifica necessidades que não foram resolvidas pela flexibilidade geral e desenvolve recursos mais específicos. Quanto melhor a interação entre esses níveis, menos adaptações improvisadas são necessárias. O atendimento especializado não perde função quando o ensino comum melhora; ele pode concentrar conhecimento em barreiras mais complexas e em apoios de maior especificidade.

O financiamento precisa acompanhar essa capacidade. A dupla matrícula reconhecida pelo Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação cria um mecanismo para custear escolarização e atendimento especializado. Redes precisam transformar esse reconhecimento em capacidade operacional e monitorar desigualdades entre escolas. Ter recursos no sistema não garante que uma unidade disponha de professor especializado, tecnologia assistiva, acessibilidade ou tempo de colaboração na intensidade necessária (BRASIL, 2020).

Desigualdades territoriais tornam essa conversão particularmente difícil. Escolas rurais, ribeirinhas, indígenas, quilombolas ou localizadas em municípios pequenos podem enfrentar distância, escassez de profissionais e baixa escala para determinados serviços. A regulamentação atual exige considerar contextos territoriais, socioculturais e linguísticos, o que impede importar um único desenho urbano de sala de recursos como solução nacional. Em alguns locais, itinerância, redes de referência, apoio remoto e articulação regional podem ser necessários, sem reduzir a responsabilidade de garantir presença e participação na escola comum (BRASIL, 2026b).

O monitoramento de qualidade precisa, por isso, perguntar mais do que quantos estudantes frequentam o atendimento. É preciso observar frequência, tempo entre identificação e oferta, articulação com a sala comum, implementação dos planos, disponibilidade de recursos, formação dos profissionais, participação de estudantes e famílias e resultados pedagógicos. Redes que produzem esses dados conseguem distinguir falta de demanda de barreira de acesso e conseguem identificar escolas em que o serviço existe administrativamente, mas pouco modifica a experiência de aprendizagem.

A colaboração também precisa incluir os colegas de turma quando apropriado. Estratégias de pares, trabalho em grupo e formas de ajuda

mútua podem ampliar participação, mas não devem converter estudantes sem deficiência em cuidadores informais. A participação entre pares deve ser pedagógica e recíproca: todos aprendem, assumem papéis e recebem apoio conforme a atividade. A inclusão social se enfraquece quando a interação com o estudante ocorre apenas porque um colega foi designado permanentemente para assisti-lo.

A experiência acumulada pela pesquisa mostra, enfim, que não existe atalhos organizacionais. Nem a sala de recursos, nem o plano individualizado, nem o coensino funcionam como tecnologia automática de inclusão. Todos dependem de finalidade clara, implementação consistente e revisão. O que diferencia um apoio inclusivo de uma solução paralela é a direção do efeito: ele amplia participação na vida comum da escola ou desloca cada vez mais o estudante para uma trilha própria?

Essa pergunta torna-se ainda mais exigente quando as necessidades envolvem comunicação, processamento sensorial, previsibilidade, flexibilidade, interação social e regulação comportamental. Nesses casos, a escola precisa combinar conhecimento especializado com observação cuidadosa da pessoa e do contexto, sem transformar características diagnósticas em roteiro pedagógico fixo. Estudantes autistas tornam particularmente visível essa tensão entre apoio individualizado e pertencimento à experiência coletiva: o suporte precisa ser suficientemente específico para remover barreiras e suficientemente integrado para não produzir uma escolarização à parte.

CAPÍTULO 3 — Transtorno do espectro autista e escolarização inclusiva: participação, comunicação e aprendizagem

Estudantes autistas tornam especialmente visível uma questão que atravessa toda a educação inclusiva: a escola pretende ampliar as condições de participação e aprendizagem ou tornar o estudante progressivamente mais parecido com o padrão de funcionamento que a instituição considera normal? A diferença entre essas duas finalidades não é retórica. Ela interfere no que se observa, no que se avalia e no que se chama de progresso. Um estudante pode permanecer sentado por mais tempo, reduzir movimentos que incomodavam adultos e responder a determinados comandos sem que tenha compreendido melhor o conteúdo, conquistado meios mais potentes de comunicação ou aumentado sua participação nas decisões e relações escolares. Da mesma forma, uma adaptação pode diminuir exigências momentâneas e, ainda assim, empobrecer o currículo. Por isso, escolarização inclusiva de estudantes autistas exige uma análise mais exigente do que a simples enumeração de características do transtorno e de estratégias supostamente adequadas a todas as pessoas que recebem o mesmo diagnóstico.

A dimensão dessa responsabilidade aumentou rapidamente no Brasil. O Censo Escolar de 2025 registrou 1.298.637 matrículas de estudantes declarados na categoria transtorno do espectro autista, ante 294.394 em 2021 (INEP, 2026a). O crescimento do registro não deve ser confundido com uma estimativa de prevalência populacional: trata-se de dado educacional, produzido segundo as regras do Censo, e pode refletir simultaneamente maior acesso à escola, ampliação do reconhecimento diagnóstico, mudanças nos processos de identificação e maior declaração da condição. Ainda assim, o movimento revela uma transformação concreta do cotidiano das redes. Não se trata mais de uma demanda excepcional,

localizada em poucas escolas ou dependente da iniciativa isolada de profissionais interessados. A capacidade de ensinar estudantes autistas passou a ser uma questão estrutural de qualidade da educação básica.

O ordenamento jurídico brasileiro também afasta a ideia de que essa presença possa ser administrada como concessão. A Lei nº 12.764/2012 considera a pessoa com transtorno do espectro autista pessoa com deficiência para todos os efeitos legais e assegura acesso à educação, prevendo acompanhante especializado quando comprovada a necessidade (BRASIL, 2012). A Lei Brasileira de Inclusão, por sua vez, estabelece o direito a sistema educacional inclusivo, adaptações razoáveis, recursos de acessibilidade e medidas individualizadas e coletivas voltadas a acesso, permanência, participação e aprendizagem (BRASIL, 2015). A Política Nacional de Educação Especial Inclusiva instituída em 2025 reforça que estudantes autistas integram o público da educação especial e devem estar nas classes e escolas comuns com os apoios necessários à participação, permanência e aprendizagem (BRASIL, 2025a; BRASIL, 2025b). Em conjunto, essas normas deslocam o centro da discussão: a pergunta não é se o estudante se ajusta o suficiente para permanecer na escola comum, mas o que a escola precisa organizar para que o direito educacional se realize sem discriminação.

Esse deslocamento, contudo, não elimina a importância do conhecimento sobre o autismo. Diferenças em comunicação social, flexibilidade, processamento sensorial, padrões de interesse, planejamento, regulação e resposta à imprevisibilidade podem afetar profundamente a experiência escolar. Ignorá-las em nome de uma inclusão abstrata também produz exclusão, porque necessidades reais deixam de receber apoio. O problema começa quando características diagnósticas são tratadas como roteiro pedagógico. A própria Classificação Internacional de Doenças, 11ª revisão, distingue o transtorno do espectro autista segundo a presença ou

ausência de transtorno do desenvolvimento intelectual e o grau de comprometimento da linguagem funcional, o que já evidencia a heterogeneidade interna da categoria (WORLD HEALTH ORGANIZATION, 2024). Ainda assim, nenhuma classificação informa, por si só, o que determinado estudante sabe, como compreende uma explicação, que formas de comunicação utiliza, quais barreiras encontra em uma aula de matemática ou que apoio será necessário em uma avaliação. Duas pessoas com o mesmo diagnóstico podem exigir decisões educacionais muito diferentes, e a mesma pessoa pode necessitar de apoios distintos conforme ambiente, tarefa, etapa escolar, saúde, relações e nível de sobrecarga.

Uma pesquisa brasileira recente sobre avaliação educacional de estudantes autistas ajuda a compreender essa fronteira. Roveda e Schmidt (2025) identificaram escassez de instrumentos especificamente educacionais capazes de auxiliar professores a reconhecer barreiras à participação e à aprendizagem, em contraste com a abundância de avaliações desenvolvidas no campo clínico. Essa assimetria produz um risco conhecido: a escola dispõe de informações detalhadas sobre sintomas, classificações e desempenho em instrumentos de saúde, mas permanece com pouca informação sobre como o estudante lê, escreve, resolve problemas, solicita ajuda, acompanha instruções coletivas, demonstra conhecimento ou participa com os pares. O diagnóstico pode contribuir para a compreensão da pessoa; ele não substitui avaliação pedagógica situada.

É precisamente nesse intervalo entre conhecer a condição e conhecer o estudante que se decide a qualidade da escolarização. A inclusão exige que a escola seja capaz de transformar informação clínica, familiar e observacional em hipóteses pedagógicas verificáveis, sem medicalizar dificuldade e sem negar o corpo, a comunicação ou a

sensorialidade. Essa postura evita dois erros opostos. O primeiro é presumir incapacidade com base no diagnóstico e reduzir expectativas antes que a aprendizagem seja efetivamente investigada. O segundo é sustentar que todos devem realizar as mesmas tarefas da mesma forma, sob o argumento de igualdade. Entre a baixa expectativa e a uniformidade há um campo de decisões pedagógicas mais sofisticado: manter objetivos intelectualmente relevantes, diversificar meios de acesso e expressão, analisar barreiras, oferecer apoio na intensidade necessária e revisar continuamente o efeito de cada escolha.

Do diagnóstico ao encontro pedagógico: heterogeneidade, expectativas e o risco de normalização

A literatura internacional sobre inclusão de estudantes autistas expõe uma contradição importante. Perrelet et al. (2025), em revisão sistemática de 233 estudos empíricos, observaram que grande parte das intervenções investigadas se concentra em habilidades sociais, interações e mudanças comportamentais dos próprios estudantes, enquanto adaptações do ambiente físico, social e sensorial aparecem com menor força. Os instrumentos de desfecho também são muito heterogêneos e frequentemente medem sintomas centrais do autismo, quociente intelectual ou comportamento adaptativo. Ao interpretar os resultados com participação de pessoas com experiência vivida, familiares e profissionais, os autores concluem que boa parte da pesquisa denominada inclusiva permanece mais próxima da lógica de integração: o estudante é treinado para adaptar-se ao contexto escolar existente, em vez de o contexto também ser transformado para ampliar sua participação.

A crítica não significa que ensinar habilidades sociais, comunicativas ou de autorregulação seja inadequado. Há situações em que aprender a pedir pausa, compreender regras de um jogo, iniciar uma

conversa, tolerar uma mudança previsível ou reconhecer sinais de sobrecarga aumenta autonomia. O ponto é definir para quem e para quê a habilidade está sendo ensinada. Uma estratégia que amplia possibilidades de escolha tem finalidade diferente de uma estratégia destinada apenas a tornar o estudante menos perceptível. O mesmo comportamento observável pode receber interpretações opostas: balançar as mãos pode ser tratado como desvio a eliminar ou como forma de autorregulação que não interfere na aprendizagem; evitar contato visual pode ser entendido como ausência de atenção, embora o estudante consiga demonstrar compreensão por outros meios. A qualidade da decisão depende de investigar função, contexto e impacto, não de comparar o corpo do estudante a um padrão estético de comportamento escolar.

Essa discussão se aproxima do chamado problema da dupla empatia proposto por Milton (2012). Em vez de localizar toda dificuldade de interação em uma suposta incapacidade unilateral da pessoa autista para compreender os demais, o conceito chama atenção para desencontros de percepção, comunicação e expectativa entre pessoas com experiências e modos de funcionamento diferentes. No campo educacional, essa perspectiva não elimina diferenças reais na comunicação social, mas impede transformar reciprocidade em obrigação de mão única. Professores e colegas também precisam aprender a interpretar formas de expressão menos convencionais, tornar instruções mais explícitas, reduzir ambiguidades desnecessárias e admitir que certas normas sociais são contingentes, não requisitos universais de aprendizagem.

A distinção é particularmente importante porque a escola trabalha com poder normativo. Ela define quando se pode falar, quanto tempo se deve permanecer sentado, como demonstrar atenção, que volume de voz é aceitável, de que maneira se pede ajuda e quais sinais corporais são interpretados como respeito. Parte dessas regras é necessária para organizar

uma coletividade; outra parte pode persistir apenas porque sempre foi assim. Quando um estudante autista não corresponde a essas expectativas, a resposta inclusiva precisa separar o que é essencial para a segurança, a aprendizagem e a convivência do que é mera preferência institucional. Exigir que uma pessoa pare de uma atividade autorregulatória inofensiva para parecer mais concentrada, por exemplo, é muito diferente de ensiná-la a utilizar um recurso que permita participar de uma tarefa coletiva que deseja realizar.

Esse filtro também ajuda a compreender a camuflagem social, frequentemente chamada de masking. Algumas pessoas autistas aprendem a ocultar características, ensaiar respostas, imitar expressões, controlar movimentos ou suportar desconfortos para reduzir rejeição. A literatura não autoriza concluir que toda adaptação social seja prejudicial nem que estratégias de camuflagem tenham uma única motivação; elas podem ser usadas de forma intencional em determinados contextos. Entretanto, uma revisão sistemática e meta-análise encontrou associação entre maior camuflagem e piores indicadores de ansiedade, depressão, ansiedade social e bem-estar, embora os próprios autores ressaltem limitações metodológicas e a necessidade de estudos longitudinais para esclarecer causalidade (KHUDIAKOVA et al., 2024). O dado é suficiente para questionar modelos escolares que tomam a aparência de normalidade como desfecho desejável.

A escola é um contexto especialmente relevante para essa análise. Atkinson, Wright e Wood-Downie (2026), em estudo com 72 estudantes autistas do ensino secundário em escolas comuns do Reino Unido e da Irlanda, observaram relação entre pertencimento escolar, camuflagem e ansiedade. Nos relatos qualitativos, aceitação, relações, ambiente e adaptações apareceram associados à possibilidade de sentir-se parte da escola e de expressar-se de maneira mais autêntica. Como se trata de uma

amostra localizada, o estudo não deve ser convertido em estimativa universal; sua contribuição está em mostrar que um estudante aparentemente bem ajustado pode estar empregando grande esforço para sustentar essa aparência. Avaliações educacionais que observam apenas comportamento externo correm o risco de confundir custo elevado de adaptação com sucesso inclusivo.

Esse problema também atravessa expectativas acadêmicas. O diagnóstico de autismo não determina nível intelectual, capacidade de alfabetização, domínio matemático, criatividade ou potencial de progressão. Há estudantes com deficiência intelectual associada, estudantes com desempenho acadêmico esperado ou elevado e perfis muito desiguais entre áreas. Mesmo dentro de uma mesma habilidade, a execução pode variar conforme linguagem utilizada, carga sensorial, pressão temporal ou exigência motora. Por isso, inferir conhecimento a partir de rapidez de resposta, oralidade fluente ou comportamento em grupo pode produzir erros. Um estudante que demora para iniciar uma resposta pode compreender o conteúdo; outro que possui vocabulário sofisticado pode ter dificuldades importantes para interpretar instruções vagas ou organizar uma produção escrita longa. A heterogeneidade exige avaliação funcional e curricular, não estereótipos positivos ou negativos.

A pesquisa de Vicari e Rahme (2020), realizada em escola pública de Belo Horizonte, permanece ilustrativa justamente por expor a distância entre presença e experiência curricular. Os estudantes autistas observados passavam a maior parte do tempo na sala comum, mas poucas atividades consideravam suas especificidades, e profissionais de apoio recebiam orientação limitada. A permanência no mesmo espaço, portanto, não garantia acesso efetivo ao ensino. O estudo é localizado e não representa a totalidade das escolas brasileiras, mas revela uma configuração que precisa ser continuamente examinada: o estudante pode estar fisicamente incluído e

pedagogicamente periférico, acompanhando uma rotina que acontece ao seu redor sem participar plenamente da construção do conhecimento.

Pesquisas mais recentes mostram que essa condição não é inevitável. Feltrin e Oliveira (2026), em pesquisa-ação colaborativa desenvolvida em escola municipal de Mato Grosso, analisaram a construção coletiva de planos educacionais individualizados para dois estudantes autistas articulados ao currículo comum e ao projeto político-pedagógico. O estudo encontrou avanços na participação e na aprendizagem e, sobretudo, mostra uma diferença de princípio: a individualização não foi concebida como currículo paralelo, mas como modo de reorganizar a participação no currículo compartilhado. A relevância da experiência não está em fornecer uma receita transferível para qualquer escola, e sim em evidenciar que planejamento individual ganha força quando é produzido coletivamente, observado em situação e revisto a partir do que acontece na sala comum.

Conhecer o estudante, nesse sentido, requer observar muito mais do que aquilo que ele não realiza. É preciso identificar formas espontâneas de comunicação, temas de interesse, situações em que inicia interação, condições em que permanece engajado, estratégias que utiliza para resolver problemas, tipos de pista que ajudam e que confundem, sinais precoces de cansaço, meios preferidos de resposta e situações em que demonstra conhecimento sem mediação. Interesses intensos podem funcionar como ponte para novos conteúdos, mas não devem aprisionar o currículo a um único assunto nem ser utilizados somente como recompensa. O objetivo é ampliar repertório a partir de pontos de entrada significativos, mantendo o direito de encontrar conhecimentos que ainda não fazem parte das preferências imediatas.

A mesma lógica vale para previsibilidade. Antecipar rotinas, tornar sequências visíveis, informar mudanças e esclarecer critérios pode reduzir

incerteza e liberar recursos cognitivos para aprender. No entanto, previsibilidade não deve ser confundida com imobilidade. Uma escola que evita qualquer mudança para não produzir desconforto pode restringir experiências e aumentar dependência de contextos rigidamente controlados. O trabalho pedagógico mais potente combina estabilidade suficiente para que a pessoa compreenda o que acontecerá com oportunidades graduais de lidar com variação, sempre com informação, apoio e possibilidade de recuperação. Flexibilidade é uma habilidade contextual construída com segurança, não uma prova moral imposta pela surpresa.

Essa abordagem altera também a maneira de interpretar dificuldades. Em vez de perguntar apenas por que o estudante não realiza uma tarefa, a equipe precisa examinar a arquitetura da demanda: o conteúdo foi compreendido? A instrução possui muitas etapas? Há necessidade de leitura para responder a uma questão de ciências? O formato exige escrita manual em volume maior do que o necessário para demonstrar o conceito? O ambiente está ruidoso? A atividade depende de inferências sociais implícitas? O estudante possui um meio funcional para pedir esclarecimento ou pausa? Essas perguntas não retiram responsabilidade pela aprendizagem; tornam a avaliação causal mais precisa. Sem elas, a escola corre o risco de atribuir ao autismo dificuldades produzidas pela própria forma de ensinar.

Comunicação, regulação e participação: transformar o ambiente sem reduzir o currículo

Entre todas as dimensões da escolarização, a comunicação é uma das que melhor revelam a diferença entre acesso formal e participação com autoria. Falar não é sinônimo de comunicar, assim como não falar oralmente não significa ausência de linguagem, pensamento ou intenção. Estudantes podem utilizar fala, escrita, gestos, sinais, imagens, pranchas,

dispositivos com saída de voz ou combinações dessas formas. Para a escola, a pergunta central não deve ser qual modalidade parece mais próxima da oralidade convencional, mas se o estudante dispõe de meios confiáveis para compreender, expressar preferências, responder academicamente, iniciar interações, recusar, perguntar, narrar, argumentar e participar de decisões. Um sistema de comunicação que permite apenas pedir água ou escolher um brinquedo é insuficiente quando a mesma pessoa precisa construir uma hipótese, comentar uma história ou explicar como resolveu um problema.

O marco jurídico brasileiro avançou de maneira específica nessa direção. A Lei nº 15.249/2025 incluiu na Lei Brasileira de Inclusão o conceito de pessoa com necessidades complexas de comunicação e determinou, entre as incumbências do poder público na educação, a oferta de sistemas de comunicação aumentativa e alternativa de baixa tecnologia no atendimento educacional especializado (BRASIL, 2025c). A mudança é relevante porque reconhece comunicação como dimensão de acessibilidade. Ao mesmo tempo, a redação legal não deve ser interpretada como limite tecnológico nem como razão para confinar esses sistemas ao espaço do atendimento especializado. Se uma prancha ou dispositivo é necessário para que o estudante participe da aula, ele precisa estar disponível onde a comunicação acontece: sala comum, recreio, biblioteca, avaliação, projetos e demais situações da vida escolar.

A literatura recente mostra justamente que essa integração ainda é frágil. Alfaro-Urrutia e Pérez-Godoy (2025), em revisão de escopo de 34 estudos sobre comunicação aumentativa e alternativa em escolas orientadas à inclusão, encontraram participação docente limitada e uso frequentemente concentrado fora da sala de aula e em objetivos sociais, com menor integração ao currículo acadêmico. O achado é importante porque revela uma forma sutil de segregação: o estudante recebe tecnologia para

comunicar necessidades básicas ou treinar interação, mas o ensino continua organizado como se conhecimento só pudesse ser demonstrado por fala, escrita convencional e resposta rápida. A comunicação torna-se então um serviço periférico, não infraestrutura curricular.

Uma prática inclusiva precisa inverter essa relação. Se o estudante utiliza comunicação aumentativa, o vocabulário disponível deve acompanhar os conteúdos ensinados e permitir mais do que respostas fechadas. Durante uma aula de ciências, é necessário poder descrever propriedades, comparar fenômenos, discordar, fazer previsões e perguntar; em língua portuguesa, comentar personagens, construir narrativas e justificar interpretações; em matemática, indicar procedimentos, relações e dúvidas. Isso requer planejamento prévio, porque inserir palavras acadêmicas depois que a atividade começou equivale a oferecer lápis sem grafite. Também exige que professores, colegas e profissionais de apoio saibam esperar o tempo de composição da mensagem e resistam à tendência de completar respostas antes que o estudante tenha oportunidade de formulá-las.

A comunicação também precisa ser compreendida como receptiva. Muitas barreiras surgem não porque o estudante não sabe o conteúdo, mas porque a escola comunica instruções de forma excessivamente implícita, rápida ou abstrata. Expressões como “capriche”, “faça direito”, “comporte-se” ou “organize isso” pressupõem critérios que podem não estar claros. Tornar expectativas observáveis, decompor tarefas complexas, combinar linguagem oral e visual e verificar compreensão não significa infantilizar. Ao contrário, reduz ruído comunicacional para que a exigência cognitiva permaneça no conteúdo. Uma atividade intelectualmente complexa pode ter instrução simples; confundir dificuldade de linguagem da instrução com dificuldade do conceito é um erro pedagógico frequente.

O ambiente sensorial constitui outra camada decisiva dessa equação. Ferreira e Mariotti (2024), em revisão de escopo que reuniu 28 estudos, encontraram impacto de diferenças de processamento sensorial sobre diferentes aspectos da participação escolar de crianças autistas. A revisão também identifica limitações importantes na base de evidências, como predominância de questionários respondidos por pais ou educadores, o que recomenda cautela na transformação de achados gerais em prescrições individuais. Uma revisão internacional sobre qualidade do ambiente interno escolar encontrou uma literatura quantitativa ainda pequena, com maior atenção a iluminação e acústica e lacunas importantes em outros parâmetros ambientais (AL QUTUB et al., 2024). Em conjunto, esses trabalhos sustentam a relevância do ambiente sem autorizar uma lista universal de "sala ideal para autistas".

Essa cautela é necessária porque o discurso sobre integração sensorial pode rapidamente produzir soluções padronizadas: luz sempre baixa, fones para todos, cantos isolados ou salas multissensoriais tratadas como resposta automática. A evidência não sustenta essa generalização. Williams et al. (2024), em revisão de escopo sobre ambientes sensorialmente adaptados, identificaram resultados mistos e destacaram que muitos espaços não eram ajustados às necessidades sensoriais individuais. O princípio mais defensável é outro: observar relações entre estímulos, tarefa e participação; experimentar modificações de baixo risco; escutar o estudante; e avaliar se a mudança realmente melhora engajamento, conforto e aprendizagem. Acessibilidade sensorial é processo de ajuste informado, não estética escolar temática.

Isso pode envolver medidas simples e poderosas. Reduzir ruído imprevisível em momentos específicos, permitir posição diferente na sala, oferecer aviso antes de sons intensos, organizar circulação para evitar aglomerações, disponibilizar um espaço de recuperação sem transformá-lo

em local de exclusão, aceitar protetores auditivos quando necessários e revisar excesso visual são possibilidades. Nenhuma delas deve ser aplicada indiscriminadamente. Um estudante pode buscar estímulos que outro evita; um recurso útil em um dia pode ser desnecessário em outro. A pergunta continua sendo funcional: a modificação amplia a capacidade de permanecer, compreender, escolher e aprender ou apenas retira a pessoa da situação que a escola não soube reorganizar?

A regulação emocional e comportamental precisa ser analisada pelo mesmo critério. Crises, fuga de atividade, vocalizações intensas, recusa, agressão ou autoagressão demandam atenção séria à segurança, mas não devem ser tratados primeiro como falha moral. Revisões recentes mostram que experiências de sofrimento em pessoas autistas podem envolver ambientes pouco responsivos, sobrecarga sensorial, dor, ansiedade e alterações importantes na comunicação; em contextos educacionais, intervenções informadas por avaliação funcional tendem a apresentar resultados mais consistentes do que respostas indiferenciadas ao comportamento (OLDENBURG et al., 2026; LORY et al., 2024). Isso não autoriza presumir a causa de um episódio apenas pela aparência. Exige investigar, com método, o que antecede, acompanha e sucede a situação, as demandas presentes, os meios de comunicação disponíveis e as condições em que o estudante consegue participar melhor. Essa mudança de pergunta substitui rótulos como “manipulador”, “preguiçoso” ou “sem limite” por uma análise que protege segurança sem perder de vista aprendizagem, comunicação e contexto.

Também é preciso evitar que prevenção se transforme em eliminação de qualquer desafio. Se toda tarefa que produz desconforto é retirada, o currículo pode ser progressivamente estreitado. Uma resposta inclusiva diferencia sofrimento evitável de esforço produtivo. Aprender envolve alguma frustração, espera, revisão de erro e contato com o

desconhecido; o estudante autista não deve ser privado dessas experiências. O que precisa mudar é a forma de apoio: tornar objetivos claros, ajustar quantidade sem esvaziar conceito, oferecer intervalos planejados, dividir tarefas longas, ensinar estratégias de pedir ajuda, permitir diferentes modos de resposta e aumentar gradualmente a tolerância a demandas relevantes. Apoio não é ausência de expectativa; é condição para que expectativas sejam alcançáveis.

A participação social exige cuidado semelhante. Tsou et al. (2026), em revisão sistemática de 56 estudos sobre intervenções escolares para inclusão social de estudantes autistas em escolas comuns, encontraram aumento de acessibilidade a atividades e de oportunidades de interação, mas melhorias em reciprocidade e amizade não ocorreram necessariamente. O resultado expõe um limite de métricas baseadas apenas em frequência de contato. Sentar ao lado de colegas, responder quando solicitado ou participar de uma dinâmica organizada por adulto pode aumentar interação observável sem produzir pertencimento. Amizade não pode ser prescrita, e colegas não devem ser transformados em terapeutas ou cuidadores. A escola, porém, pode criar condições para relações mais recíprocas ao combater bullying, diversificar formas de participação, estruturar atividades cooperativas e ensinar toda a comunidade a lidar com diferenças comunicacionais.

O deslocamento do foco individual para o contexto aparece de forma ainda mais clara quando se escuta os próprios estudantes. McKinlay et al. (2025), em revisão sistemática de estudos qualitativos sobre experiências positivas de estudantes autistas em escolas secundárias comuns, sintetizaram três grandes dimensões: compreensão e aceitação, ambientes que se ajustam à pessoa e agência para atender às próprias necessidades. A força desses achados está em mostrar que participação não depende apenas de ensinar o estudante a socializar. Ela cresce quando o

ambiente é previsível sem ser rígido, quando existem espaços seguros, quando adultos e pares compreendem diferenças e quando a pessoa pode tomar decisões sobre como receber apoio.

Agência é particularmente importante porque parte da educação especial foi historicamente organizada por decisões tomadas sobre o estudante. Mesmo quando a intenção é protetiva, adultos podem decidir onde ele senta, quem o acompanha, quando pode sair, que recurso deve usar e com quem deve interagir sem perguntar o que funciona. Para estudantes que utilizam comunicação alternativa, esse problema pode ser ainda maior: a ausência de fala é confundida com ausência de opinião. Uma escola comprometida com participação precisa criar meios acessíveis para obter assentimento, preferências e recusas, inclusive sobre apoios. A voz do estudante não elimina a responsabilidade adulta por segurança e currículo, mas muda a qualidade da informação utilizada na decisão.

Essa participação também melhora a avaliação. Roveda e Schmidt (2025) mostram a lacuna de instrumentos educacionais específicos, mas a resposta não é substituir julgamento docente por uma nova escala universal. Avaliação inclusiva deve triangular fontes: desempenho em tarefas curriculares, observação em diferentes contextos, produções do estudante, informação da família, autoexpressão, respostas a apoios e progressão ao longo do tempo. Quando um recurso melhora o desempenho, isso é informação sobre acessibilidade, não prova de que a avaliação ficou “mais fácil”. Se o objetivo é compreender um texto, permitir resposta por teclado ou comunicação aumentativa pode retirar uma barreira motora ou oral sem alterar a complexidade da interpretação solicitada.

É igualmente importante distinguir adaptação de empobrecimento. Reduzir o número de itens quando há fadiga pode preservar o objetivo; trocar uma atividade de análise por pintura sem relação com o conteúdo provavelmente não preserva. Oferecer texto com organização visual mais

clara pode ampliar acesso; substituir sistematicamente conceitos abstratos por tarefas concretas mais simples pode reduzir oportunidade de desenvolvimento. A decisão precisa partir do objetivo curricular e identificar qual barreira é periférica àquilo que se pretende avaliar. Sem essa clareza, adaptações feitas com boa intenção podem produzir uma trajetória escolar na qual o estudante está sempre ocupado, mas aprende cada vez menos do currículo comum.

O uso de interesses específicos também precisa ser pensado nesse horizonte. Eles podem aumentar atenção, criar conexão e oferecer contextos potentes para leitura, escrita, pesquisa, matemática e produção criativa. Entretanto, transformar todo conteúdo em variação do mesmo interesse pode limitar expansão cultural e tornar a aprendizagem dependente de uma única motivação. A escola tem dupla responsabilidade: reconhecer repertórios que dão segurança e sentido ao estudante e, ao mesmo tempo, ampliar mundo. O interesse funciona melhor como ponte do que como destino permanente.

Apoio, autonomia e direito de aprender: da presença assistida à participação com autoria

A expansão das matrículas de estudantes autistas aumentou também a demanda por profissionais de apoio. Esse recurso pode ser indispensável, mas seu efeito depende da forma como é organizado. A Lei nº 12.764/2012 assegura acompanhante especializado em casos de comprovada necessidade, e a regulamentação nacional mais recente define atribuições do profissional de apoio escolar relacionadas à locomoção, higiene, alimentação, comunicação, interação social, uso de tecnologias e participação em atividades, articuladas ao planejamento pedagógico (BRASIL, 2012; BRASIL, 2025a; BRASIL, 2025b). O marco atual também estabelece que a oferta deve ser avaliada por estudo de caso e não

condicionada a laudo de profissional de saúde. Isso é coerente com a ideia de que necessidade de apoio é determinada pela interação entre estudante e contexto educacional, e não apenas pelo nome do diagnóstico.

Há, entretanto, uma diferença decisiva entre ter apoio e ser permanentemente mediado por outra pessoa. Quando um adulto permanece como sombra constante, fala pelo estudante, entrega materiais antes que ele tente alcançá-los, repete todas as instruções do professor, escolhe parceiros e responde imediatamente a qualquer dificuldade, o apoio pode reduzir oportunidades de iniciativa. Também pode criar uma fronteira social: colegas passam a se dirigir ao adulto em vez de ao estudante e o professor da turma pode, mesmo sem intenção, transferir para o profissional de apoio a responsabilidade pelo ensino. A presença de um recurso destinado à inclusão produz então um paradoxo: aumenta proteção individual e diminui participação direta na comunidade da sala.

Por isso, intensidade de apoio não deve ser confundida com qualidade. Alguns estudantes necessitam acompanhamento próximo em determinados períodos ou atividades; negar esse suporte em nome de uma autonomia abstrata seria discriminatório. O objetivo é utilizar a ajuda de forma deliberada. O profissional pode preparar condições, oferecer pistas graduadas, facilitar comunicação e retirar-se o suficiente para que professor e colegas estabeleçam relação direta. Em outras situações, pode ser necessário permanecer próximo por razões de segurança ou cuidado. O critério não é afastar o adulto a qualquer custo, mas perguntar qual configuração produz maior controle do estudante sobre sua própria experiência com segurança e acesso ao currículo.

Autonomia, nessa perspectiva, não significa fazer tudo sozinho. Uma pessoa pode ser autônoma ao escolher quando pedir ajuda, decidir qual recurso utilizar, comunicar desconforto, orientar outra pessoa sobre como apoiá-la ou participar de uma decisão com suporte. Essa concepção é

especialmente importante para estudantes com necessidades complexas de comunicação ou de cuidado pessoal, porque modelos escolares centrados em independência podem classificá-los como eternamente dependentes. O direito à autonomia é compatível com interdependência. O que precisa ser combatido é a dependência produzida desnecessariamente pelo modo como o apoio é oferecido.

A organização dos profissionais também precisa proteger a função pedagógica do professor. Pesquisa brasileira mostra que insegurança docente e baixa articulação institucional podem fazer com que o auxiliar se torne principal interlocutor do estudante, mesmo sem formação ou responsabilidade para conduzir o currículo (VICARI; RAHME, 2020). A política nacional recente tenta enfrentar esse problema ao vincular atuação do profissional de apoio ao plano educacional e à equipe pedagógica (BRASIL, 2025a; BRASIL, 2025b). Na prática, isso requer tempos de orientação, definição de papéis e observação conjunta. Não basta contratar mais pessoas se a escola não sabe o que espera de cada uma.

Essa questão ganha profundidade quando se considera a formação. Conhecer características gerais do autismo é necessário, mas formações baseadas apenas em sinais diagnósticos e listas de estratégias tendem a produzir falsa segurança. Lima e Angelo (2024), em estudo com 65 professores do atendimento educacional especializado em Pernambuco, encontraram lacunas no conhecimento sobre o transtorno e dificuldades relacionadas à avaliação individualizada, ao planejamento e à seleção de intervenções. O resultado não deve ser lido como culpabilização docente. Ele evidencia uma exigência sistêmica: profissionais precisam de conhecimento científico, repertório pedagógico e oportunidade de discutir casos reais, observar efeito das estratégias e revisar decisões. Formação que termina no certificado dificilmente responde à complexidade do trabalho.

A colaboração com saúde pode ampliar esse processo desde que os papéis permaneçam claros. Fonoaudiólogos podem contribuir com comunicação, terapeutas ocupacionais com análise de demandas sensoriais e funcionais, psicólogos com aspectos emocionais e comportamentais e médicos com condições de saúde, quando esses profissionais participam do cuidado do estudante. A escola, porém, não deve terceirizar decisões curriculares. Uma recomendação clínica precisa ser traduzida para o contexto educacional, testada quanto à sua viabilidade e analisada em relação aos objetivos de aprendizagem. Da mesma forma, professores podem fornecer aos profissionais de saúde informações que consultórios não captam: desempenho em grupo, transições, participação em atividades complexas, interação com pares e efeitos de diferentes formatos de instrução.

A família ocupa posição distinta e igualmente relevante. Ela pode conhecer sinais de sobrecarga, formas de comunicação, interesses, experiências anteriores e recursos que funcionam fora da escola. Ao mesmo tempo, não deve ser responsabilizada por treinar professores, produzir materiais ou contratar recursos que o sistema educacional tem obrigação de oferecer. A parceria torna-se mais justa quando a escola apresenta sua análise profissional, escuta a família e constrói decisões compartilhadas, em vez de pedir que os responsáveis forneçam a solução. Divergências também precisam ser possíveis. Famílias, estudantes e profissionais podem avaliar um apoio de maneiras diferentes; o caminho é explicitar objetivos, observar evidências e revisar o plano, não transformar qualquer discordância em falta de compromisso.

A proteção de dados merece atenção especial nessa articulação. Informações sobre diagnóstico, comportamento, medicação, comunicação e saúde são sensíveis. O fato de muitos profissionais estarem envolvidos não autoriza circulação indiscriminada de relatórios ou conversas sobre o

estudante em espaços coletivos. A política nacional já determina observância da legislação de proteção de dados nos planos e registros da educação especial (BRASIL, 2025a; BRASIL, 2025b). Pedagogicamente, a regra pode ser simples: compartilhar o que é necessário para garantir segurança, acessibilidade e aprendizagem, com finalidade clara e respeito à privacidade. Conhecer uma pessoa não exige expor toda a sua história.

O monitoramento da inclusão também precisa ser redesenhado. Frequência, matrícula no atendimento especializado e existência de profissional de apoio são indicadores importantes de oferta, mas insuficientes para dizer se a escolarização funciona. Para estudantes autistas, escolas e redes precisam acompanhar pelo menos quatro dimensões articuladas: acesso ao currículo; capacidade de comunicar e exercer escolhas; participação social e pertencimento; e progressão na aprendizagem e na autonomia com apoios. Um estudante pode avançar em uma dimensão e permanecer vulnerável em outra. Melhorar notas sem reduzir isolamento social não resolve toda a experiência; aumentar interações sem garantir aprendizagem acadêmica também não.

Esses indicadores não precisam ser transformados em uma bateria padronizada para todos. Podem ser observados por metas individualizadas vinculadas ao currículo e à vida escolar. Em determinada etapa, um objetivo relevante pode ser responder a questões abertas usando comunicação aumentativa; em outra, participar de trabalho em grupo sem depender de mediação adulta constante; em outra, utilizar uma estratégia de autorregulação antes de abandonar a sala; ou escrever um texto mais longo com apoio tecnológico. A qualidade está na relação entre objetivo, barreira, apoio e resultado. Metas que apenas descrevem redução de comportamentos sem indicar ganho de participação ou aprendizagem merecem ser interrogadas.

Transições escolares são momentos em que essa necessidade de informação se torna evidente. Mudança de professor, turno, etapa, edifício ou rotina pode alterar radicalmente o nível de apoio necessário. Uma pessoa que funcionava com grande autonomia em ambiente conhecido pode precisar de suporte temporariamente intensificado; outra pode aproveitar a mudança para abandonar estratégias que já não eram úteis. Planos precisam acompanhar essa dinâmica e registrar não só dificuldades, mas condições de sucesso. Um documento que informa apenas que o estudante "não tolera mudanças" diz pouco. Mais útil é descrever como mudanças são anunciadas, quanto tempo de antecipação ajuda, que recursos visuais funcionam e o que o estudante consegue fazer quando recebe essa informação.

A adolescência acrescenta outras tensões. Aumentam as demandas de autorregulação, deslocamento independente, organização de múltiplos professores, leitura de códigos sociais e tomada de decisão sobre identidade e divulgação do diagnóstico. Estudos sobre pertencimento e camuflagem mostram que a pressão para parecer neurotípico pode se intensificar justamente em ambientes em que diferenças são pouco compreendidas (ATKINSON; WRIGHT; WOOD-DOWNIE, 2026). A resposta não está em abandonar ensino de habilidades sociais, mas em tornar a escola socialmente mais inteligível e segura para todos: combater humilhação e bullying, explicitar regras, oferecer espaços de apoio, reconhecer diferentes formas de amizade e incluir estudantes autistas nas decisões sobre como sua condição será comunicada aos outros.

A participação dos pares precisa escapar tanto do abandono quanto da tutela. Colegas podem aprender maneiras de comunicar-se, esperar respostas, convidar para atividades e respeitar recusas, mas não devem receber responsabilidade permanente de cuidar do estudante. Intervenções que aumentam oportunidades de contato podem ser úteis, porém a revisão

de Tsou et al. (2026) mostra que mais interação não equivale automaticamente a reciprocidade ou amizade. Uma cultura inclusiva se constrói quando a diferença deixa de ser tarefa de um pequeno grupo de "colegas ajudantes" e passa a fazer parte das normas de convivência, comunicação e cooperação da turma.

Também por isso a aprendizagem acadêmica não pode desaparecer sob a quantidade de demandas associadas ao autismo. É compreensível que equipes se concentrem em comunicação, comportamento, alimentação, higiene ou convivência quando essas necessidades são intensas. Contudo, a escola continua responsável por ensinar conhecimento. Um estudante não deveria passar anos recebendo atividades de pareamento, pintura, encaixe ou treino funcional se possui potencial para avançar em leitura, ciências, história, matemática, artes ou outros campos. Quando objetivos funcionais são necessários, eles precisam coexistir com oportunidades intelectualmente significativas, respeitando idade, trajetória e formas de acesso.

Essa defesa de altas expectativas precisa ser acompanhada por prudência para não se transformar em slogan. Expectativa alta não significa exigir o mesmo desempenho, no mesmo tempo e pelo mesmo meio. Significa não decidir antecipadamente que determinada aprendizagem é impossível e oferecer condições para investigar o que o estudante consegue construir. Em alguns casos, objetivos curriculares precisarão ser modificados de forma substantiva; em outros, a barreira estará apenas no formato. A distinção só aparece quando há avaliação pedagógica séria. Por isso, a lacuna apontada por Roveda e Schmidt (2025) é mais do que um problema técnico de instrumentos: ela toca a capacidade do sistema de formular expectativas justas.

O estudo de Feltrin e Oliveira (2026) oferece uma imagem produtiva dessa responsabilidade ao mostrar planos individualizados

integrados ao currículo e construídos por ação coletiva. A principal implicação não é que todo estudante autista precise de um documento idêntico, e sim que decisões individuais precisam permanecer conectadas ao que a turma aprende e às relações que constituem a escola. O plano deve explicar como participar, não justificar por que a pessoa fará outra coisa. Quando a individualização se torna sinônimo de afastamento sistemático do currículo, o documento que deveria proteger direitos pode institucionalizar baixa expectativa.

O mesmo vale para tecnologias. Um tablet com aplicativo de comunicação, agenda visual ou ferramenta de escrita pode ampliar participação, mas apenas se estiver disponível, carregado, atualizado, com vocabulário pertinente e incorporado às práticas dos professores. Recursos abandonados em armários não produzem acessibilidade. Tampouco é inclusivo impedir um estudante de utilizar tecnologia assistiva em nome de uma regra geral sobre telas. A Lei nº 15.100/2025 permite o uso de aparelhos eletrônicos portáteis por estudantes para garantir acessibilidade e inclusão, e o Decreto nº 12.385/2025 regulamenta expressamente a hipótese de uso desses dispositivos como instrumento de tecnologia assistiva por estudantes com deficiência (BRASIL, 2025d; BRASIL, 2025e). No âmbito da política nacional de educação especial, recursos de acessibilidade e tecnologias também integram o estudo de caso e os planos pedagógicos destinados a assegurar acesso ao currículo, participação e aprendizagem (BRASIL, 2025a; BRASIL, 2025b). A regra comum precisa comportar a diferença quando a diferença é condição de acesso.

No fundo, a escolarização inclusiva de estudantes autistas exige que a escola mude a unidade pela qual mede sucesso. O estudante não deve ser considerado bem incluído porque incomoda menos, necessita menos atenção adulta ou reproduz com maior fidelidade comportamentos neurotípicos. Sucesso precisa aparecer na ampliação de acesso ao

conhecimento, no desenvolvimento de meios de comunicação, na possibilidade de escolher e recusar, na construção de relações, no uso mais autônomo dos apoios e na progressão curricular. Em alguns momentos, isso virá acompanhado de comportamentos mais convencionais; em outros, não. O critério educacional é o efeito sobre direitos, aprendizagem e participação.

Essa perspectiva também devolve complexidade à ideia de desenvolvimento. A escola não precisa escolher entre reconhecer diferenças neurológicas e ensinar novas habilidades. Pode fazer as duas coisas. Respeitar uma forma de comunicação não impede ampliar repertório; aceitar autorregulação não impede ensinar estratégias adicionais; reconhecer limites sensoriais não impede construir tolerância a situações importantes; oferecer apoio não impede trabalhar autonomia. A tensão produtiva está em garantir que mudança seja orientada pela vida e pelos direitos do estudante, e não apenas pelo conforto institucional.

Quando essa lógica se consolida, o autismo deixa de funcionar como explicação total para tudo o que acontece na escola. O diagnóstico continua relevante, mas torna-se uma informação entre outras: currículo, história de aprendizagem, relações, comunicação, ambiente, expectativas, recursos e desigualdades também participam do resultado. Essa mudança é essencial para uma educação especial que não se limite a administrar diferenças, mas utilize conhecimento especializado para ampliar o que cada estudante pode fazer e aprender no mundo comum.

O princípio é particularmente importante quando a escola interpreta desempenho cognitivo como limite fixo. Dificuldade de comunicação, lentidão, necessidade de mediação ou desempenho desigual podem ser confundidos com incapacidade intelectual, assim como habilidades pontuais podem levar à expectativa oposta de independência generalizada. Uma educação comprometida com aprendizagem precisa resistir a essas

inferências rápidas e investigar, com rigor, o que pertence à barreira, ao apoio disponível, à experiência anterior e às possibilidades de desenvolvimento. É nessa investigação que expectativa deixa de ser crença e passa a tornar-se decisão pedagógica responsável.

CAPÍTULO 4 — Deficiência intelectual: expectativas, mediação pedagógica e desenvolvimento

A dificuldade de distinguir desempenho observado de potencial de aprendizagem torna-se especialmente aguda quando a escola trabalha com estudantes com deficiência intelectual. O capítulo anterior mostrou que comunicação, forma de resposta, mediação e organização da tarefa podem fazer uma competência aparecer ou desaparecer diante do observador. Na deficiência intelectual, essa cautela precisa ser ainda maior, porque resultados em testes, ritmo de aquisição, dificuldades adaptativas e necessidade de apoio costumam chegar à escola acompanhados por uma narrativa de limite. O problema começa quando essa narrativa deixa de informar o planejamento e passa a encerrá-lo: antes de ensinar, decide-se o que o estudante provavelmente não aprenderá; antes de avaliar, reduz-se a complexidade do que lhe será oferecido; antes de observar desenvolvimento, interpreta-se a diferença como evidência de um teto já conhecido.

Esse risco não é periférico no sistema educacional brasileiro. O Censo Escolar de 2025 registrou 1.080.107 matrículas na categoria deficiência intelectual, contra 872.917 em 2021, crescimento de aproximadamente 24% em quatro anos (Inep, 2026a). O dado é de matrículas declaradas, não de prevalência populacional, e por isso não autoriza inferências epidemiológicas. Ele mostra, contudo, que mais de um milhão de registros escolares demandam decisões concretas sobre currículo, avaliação, participação e apoios. A expansão numérica torna insuficiente uma inclusão sustentada apenas por boa vontade individual: redes e escolas precisam transformar conhecimento sobre deficiência intelectual em capacidade pedagógica distribuída, evitando que o direito à classe comum seja acompanhado por um percurso curricular progressivamente apartado do restante da turma.

A compreensão contemporânea da deficiência intelectual já oferece elementos para escapar de leituras simplificadoras. A American Association on Intellectual and Developmental Disabilities define a condição por limitações significativas no funcionamento intelectual e no comportamento adaptativo, considerando habilidades conceituais, sociais e práticas e situando sua origem no período do desenvolvimento. A 12ª edição de seu manual insiste em pressupostos decisivos: limitações devem ser interpretadas em contextos típicos de idade e cultura; avaliações válidas precisam considerar diversidade linguística, comunicacional, sensorial e motora; limitações coexistem com forças; e a descrição do funcionamento tem como finalidade construir sistemas de apoio, não apenas classificar pessoas (SCHALOCK; LUCKASSON; TASSÉ, 2021). Essa passagem de uma lógica classificatória para uma lógica de apoios é particularmente fértil para a educação.

Ela não significa negar que existem diferenças cognitivas relevantes. Raciocínio, memória de trabalho, velocidade de processamento, abstração, generalização e aquisição de habilidades adaptativas podem exigir ensino mais explícito, repetição planejada, maior tempo, apoios visuais, prática em múltiplos contextos e acompanhamento sistemático. Tratar essas necessidades como construção social pura seria tão inadequado quanto tratá-las como destino pedagógico. O ponto decisivo é outro: um diagnóstico descreve um padrão de funcionamento e uma necessidade provável de apoio; não informa, sozinho, quais conceitos um estudante compreenderá, quanto progredirá, que estratégias serão mais eficazes nem quais formas de participação poderá construir ao longo da escolarização. Para responder a essas perguntas, a escola precisa ensinar, observar e revisar hipóteses.

O marco jurídico brasileiro reforça essa direção ao deslocar a educação especial para uma perspectiva de participação e aprendizagem. A

Lei Brasileira de Inclusão assegura educação em sistema inclusivo e estabelece deveres relacionados a acessibilidade, recursos, serviços e adaptações razoáveis. A política nacional instituída pelo Decreto nº 12.686/2025 e regulamentada em 2026 coloca o estudo de caso e o planejamento de apoios no campo pedagógico, vedando que a exigência de laudo se converta em condição para acesso ao atendimento educacional especializado. Isso produz uma consequência importante para a deficiência intelectual: a escola não pode esperar que um documento clínico lhe diga como ensinar. Informações diagnósticas podem compor o conhecimento sobre o estudante, mas as barreiras, potencialidades, demandas de apoio e respostas ao ensino precisam ser investigadas no próprio contexto educacional (BRASIL, 2015; BRASIL, 2025a; BRASIL, 2026).

A tese deste capítulo parte, portanto, de uma distinção: reconhecer limites atuais é necessário; transformá-los em limites futuros é uma decisão que precisa ser justificada por evidência, e não presumida pelo rótulo. Uma escolarização inclusiva de qualidade precisa sustentar simultaneamente altas expectativas e apoio intenso, acesso ao conhecimento comum e individualização, aprendizagem acadêmica e desenvolvimento adaptativo. Esses pares não são opostos. Tornam-se incompatíveis apenas quando a escola entende que individualizar significa simplificar sempre, que autonomia significa dispensar ajuda, que funcionalidade substitui conhecimento ou que currículo comum exige uniformidade de percurso.

Diagnóstico, funcionamento adaptativo e expectativa escolar: quando medir vira limitar

A deficiência intelectual foi historicamente cercada por classificações que, em diferentes períodos, produziram efeitos educacionais muito além de sua função diagnóstica. Medidas de inteligência foram utilizadas não apenas para descrever funcionamento, mas para selecionar,

separar, ordenar expectativas e justificar percursos escolares distintos. Embora os sistemas contemporâneos tenham ampliado o foco para comportamento adaptativo e intensidade de apoios, ecos dessa tradição permanecem quando a escola toma uma medida global como explicação suficiente para desempenhos específicos. Um resultado de avaliação pode indicar que determinada tarefa é difícil; ele não demonstra que o conceito correspondente seja inalcançável por outros meios, com outro tempo ou mediante uma sequência instrucional diferente.

Essa diferença parece sutil, mas altera decisões cotidianas. Se uma criança apresenta desempenho baixo em linguagem receptiva, o professor pode concluir que conteúdos de ciências são complexos demais e substituí-los por atividades de identificação de cores. Se um adolescente ainda não lê convencionalmente, pode ser retirado de discussões de história porque o texto escrito é tratado como porta única de acesso ao conteúdo. Se um estudante necessita de ajuda para organizar materiais, essa necessidade pode ser interpretada como incapacidade de participar de uma investigação matemática. Em todos esses casos, uma dificuldade real é ampliada pela arquitetura da tarefa até produzir exclusão curricular. A deficiência não desapareceu; o que mudou foi o número de barreiras adicionadas pela forma de ensinar.

A noção de comportamento adaptativo ajuda a evitar outro equívoco. Habilidades conceituais, sociais e práticas são aprendidas e expressas em contextos. A própria AAIDD destaca que comportamento adaptativo deve ser analisado em relação às expectativas de idade e às demandas dos ambientes, considerando o desempenho típico da pessoa, e não apenas sua melhor execução em situação ideal (SCHALOCK; LUCKASSON; TASSÉ, 2021). Para a escola, isso significa que dificuldade adaptativa não é um inventário de ausências imutáveis. Rotinas, comunicação, uso de dinheiro, gestão de tempo, segurança, deslocamento,

autocuidado e tomada de decisão podem ser objeto de ensino e podem se modificar à medida que o ambiente oferece oportunidades, tecnologia, instrução e responsabilidade progressiva.

O contexto também interfere na própria aparência da competência. Um estudante pode conseguir selecionar produtos e conferir preços em uma situação concreta e ter dificuldade quando a mesma relação é apresentada apenas por símbolos abstratos. Outro pode comunicar escolhas com clareza quando dispõe de alternativas visuais, mas parecer passivo em uma reunião conduzida exclusivamente por perguntas abertas e rápidas. Há quem consiga seguir uma sequência de trabalho após demonstração e falhe quando recebe seis instruções orais de uma vez. Esses padrões não autorizam reduzir a escola ao concreto. Eles indicam pontos de entrada para construir abstração, linguagem e autorregulação. A mediação é ponte para desenvolvimento, não prova de que o estudante só pode funcionar enquanto alguém pensa por ele.

É justamente aqui que expectativas docentes se tornam variável pedagógica. Pesquisa brasileira de Oliveira e Gomes (2024) mostrou que baixas expectativas sobre a aprendizagem de estudantes com deficiência permanecem relacionadas a construções históricas que os colocam em posição de descrédito. O achado dialoga com estudos brasileiros anteriores sobre deficiência intelectual que identificaram uma contradição persistente: professores podem afirmar que acreditam no estudante e, ao mesmo tempo, naturalizar o não aprendizado de conhecimentos escolares mais complexos. Rossato e Leonardo (2011), por exemplo, encontraram expectativas verbalmente positivas combinadas à concepção de que determinados conhecimentos científicos estariam fora do alcance dos alunos. A questão não é acusar professores de preconceito individual; é reconhecer como concepções históricas se incorporam às decisões aparentemente técnicas do cotidiano.

Baixa expectativa raramente se apresenta como frase explícita de desistência. Ela pode assumir formas pedagogicamente aceitáveis: insistir durante anos nas mesmas habilidades pré-acadêmicas; escolher objetivos porque são fáceis de registrar, e não porque são intelectualmente relevantes; celebrar qualquer produção sem oferecer devolutiva que permita avançar; evitar perguntas abertas porque podem gerar erro; realizar pelo estudante para garantir que a atividade termine; ou fornecer fichas infantis a adolescentes porque correspondem ao nível de leitura. O efeito acumulado é circular. O estudante recebe menos oportunidades de pensar, explicar, comparar, escolher estratégias e enfrentar problemas; aprende menos; e o baixo resultado passa a confirmar a expectativa que ajudou a produzi-lo.

Essa circularidade não autoriza o extremo oposto de ignorar diferenças de desempenho e exigir igualdade formal. Altas expectativas não significam atribuir ao estudante o mesmo objetivo intermediário, a mesma quantidade de produção, o mesmo tempo e a mesma forma de demonstração utilizada com todos. Isso pode apenas deslocar a exclusão para dentro da sala: o conteúdo é nominalmente comum, mas a experiência é inacessível e o fracasso previsível. Expectativa alta significa preservar a possibilidade de desenvolvimento e perguntar qual combinação de objetivos curriculares, pré-requisitos, apoios e formas de resposta permite avançar sem antecipar um teto. Em outras palavras, rigor não é sinônimo de uniformidade.

A revisão integrativa de Macedo, Leite e Gimenez (2024), que analisou 70 teses e dissertações brasileiras produzidas entre 2000 e 2022 sobre práticas educativas e deficiência intelectual, evidencia como essa tarefa permanece aberta. Os autores identificaram concentração regional da produção e recorrência de problemas relacionados a metodologias, avaliação, formação docente e articulação entre os atores da inclusão. A relevância do resultado está menos em apontar uma estratégia ausente e

mais em mostrar que a dificuldade é sistêmica: práticas inclusivas não se consolidam apenas pela existência de um recurso, mas por um conjunto de decisões articuladas sobre ensino, avaliação e cooperação. Isso ajuda a explicar por que escolas com o mesmo marco legal podem produzir experiências radicalmente diferentes.

Também é necessário diferenciar deficiência intelectual de dificuldade escolar. Desempenho baixo em leitura, matemática ou atenção não constitui, por si, diagnóstico de deficiência intelectual. A condição exige avaliação do funcionamento intelectual e adaptativo no período do desenvolvimento, por procedimentos apropriados e interpretação profissional. No campo educacional brasileiro, o próprio Inep orienta que transtornos específicos de aprendizagem, dificuldades escolares e outras condições não sejam automaticamente declarados como deficiência intelectual no Censo Escolar. Essa distinção protege em duas direções: impede patologizar dificuldades produzidas por ensino precário, desigualdade ou trajetórias interrompidas e evita que estudantes com deficiência intelectual tenham suas necessidades reduzidas a uma categoria genérica de "dificuldade de aprendizagem" (Inep, 2026c).

A desigualdade brasileira torna esse cuidado ainda mais importante. O desempenho acadêmico é afetado por oportunidades anteriores, renda, território, acesso a educação infantil, frequência, racismo, barreiras linguísticas, qualidade da alfabetização, condições de transporte, oferta de recursos e continuidade docente. Uma avaliação que desconsidere essas condições corre o risco de transformar desvantagem educacional em característica individual. Isso não significa que fatores sociais expliquem todos os casos de deficiência intelectual, mas que qualquer inferência sobre capacidade precisa ser feita sem apagar história de oportunidades. A exigência de considerar contexto cultural e linguístico presente nos

referenciais contemporâneos de diagnóstico tem, no Brasil, consequência ética e pedagógica evidente.

A mesma cautela vale para síndromes genéticas. Síndrome de Down, por exemplo, não é sinônimo administrativo de deficiência intelectual: o Inep orienta que seja registrada a deficiência efetivamente apresentada, e não sua origem etiológica. Essa precisão parece burocrática, mas contém um princípio relevante: etiologia não é currículo. Duas pessoas com a mesma síndrome podem apresentar perfis diferentes de linguagem, memória, autonomia, saúde, interesses, aprendizagem e necessidade de apoio. A escola que ensina a partir da síndrome tende a enxergar o que espera encontrar; a escola que ensina a partir do estudante utiliza conhecimento sobre condições associadas como hipótese a ser testada, e não como roteiro fechado (Inep, 2026c).

Por isso, avaliação pedagógica precisa produzir perguntas, e não apenas classificações. O que o estudante compreende quando a linguagem é simplificada sem empobrecer o conceito? Que parte da tarefa realiza sozinho? Em qual etapa necessita de pista? Que tipo de pista funciona? O apoio pode ser reduzido após algumas tentativas? O que consegue transferir para outro material, pessoa ou ambiente? Quais erros revelam uma estratégia em construção e quais indicam incompreensão do conceito? Quanto tempo necessita para responder? O desempenho melhora quando a demanda motora, de leitura ou de memória é separada do objetivo central? Esse conjunto de informações é mais útil para o professor do que uma descrição geral de "idade mental", expressão que frequentemente infantiliza e comprime múltiplas dimensões de desenvolvimento em uma equivalência enganosa.

Idade cronológica continua sendo educacionalmente relevante. Um adolescente que lê palavras simples não se torna uma criança pequena; ele é um adolescente com determinado perfil de leitura. Tem experiências, corpo,

direitos, interesses, exposição cultural, sexualidade, relações sociais e necessidade de pertencimento compatíveis com sua etapa de vida. Materiais podem ter acessibilidade linguística sem serem infantilizados. Textos podem ser mais curtos e possuir apoio visual mantendo temas de ciência, cidadania, trabalho, cultura, ambiente e vida comunitária próprios da idade. Preservar dignidade etária é parte da qualidade curricular, porque o modo como a escola representa o estudante também comunica a ele e aos colegas aquilo que espera de sua participação.

Essa discussão desloca a pergunta de "quanto ele consegue?" para "em que condições ele consegue aprender mais?". O deslocamento não é retórico. Ele obriga a escola a produzir evidência sobre sua própria ação. Se um estudante não avança durante meses, uma resposta responsável examina frequência e qualidade do ensino, adequação das metas, intensidade de prática, clareza da instrução, oportunidades de generalização, acessibilidade de materiais e fidelidade dos apoios antes de concluir que a ausência de progresso representa apenas a deficiência. A limitação individual continua compondo a análise, mas deixa de funcionar como explicação automática para qualquer resultado.

Mediação pedagógica e acesso ao conhecimento: ensinar sem reduzir o currículo

A discussão sobre currículo para estudantes com deficiência intelectual costuma ser organizada por uma falsa escolha entre conhecimentos acadêmicos e habilidades funcionais. De um lado, teme-se que conteúdos escolares sejam abstratos demais e pouco úteis; de outro, critica-se com razão uma educação limitada a autocuidado, rotina e treinamento de tarefas cotidianas. A oposição perde sentido quando se observa a vida real. Ler permite compreender placas, mensagens, contratos e literatura; matemática participa de compras, tempo, transporte e trabalho,

mas também desenvolve relações, padrões e raciocínio; ciências ajudam a interpretar saúde, ambiente e tecnologia; história e geografia oferecem linguagem para compreender território, poder e pertencimento. Conhecimento acadêmico pode aumentar funcionalidade, enquanto habilidades funcionais ganham qualidade quando são ensinadas com compreensão e possibilidade de escolha.

A evidência disponível enfraquece a ideia de que pessoas com deficiência intelectual significativa devam ser afastadas do ensino acadêmico. Cannella-Malone, Dueker, Barczak e Brock (2021) revisaram 222 artigos e 225 experimentos de caso único sobre ensino de habilidades acadêmicas para estudantes com deficiências intelectuais e do desenvolvimento significativas. Na maioria dos estudos, as intervenções produziram progresso nas habilidades-alvo, com uso frequente de modelagem, prompts, apoios visuais, atraso temporal e reforçamento em combinações instrucionais. A base de evidências tem limitações — concentração em determinadas habilidades, participantes e desenhos de pesquisa —, mas é suficiente para rejeitar a suposição de que intensidade de apoio torna o ensino acadêmico irrelevante.

Uma revisão ainda mais recente, de Jung e Lansey (2026), examinou intervenções acadêmicas em contextos inclusivos com estudantes que necessitavam de apoios extensos. Nos 18 estudos incluídos, estratégias explícitas e sistemáticas, além de recursos de automanejo e automonitoramento, apresentaram efeitos acadêmicos positivos expressivos; arranjos de apoio por pares e intervenções baseadas em histórias mostraram resultados mais variáveis. Um aspecto particularmente importante foi a dependência das condições de implementação: definição de papéis, formação, fidelidade e facilitação docente alteravam a qualidade do efeito. O resultado impede transformar qualquer técnica em receita. Estratégias funcionam dentro de sistemas de ensino, não no vácuo.

Ensino explícito, nesse contexto, não deve ser confundido com ensino mecânico. Tornar o processo visível pode significar explicar a finalidade da tarefa, modelar uma estratégia, dividir procedimentos temporariamente, oferecer exemplos contrastantes, verificar compreensão, organizar prática guiada e retirar apoios gradualmente. A instrução se torna empobrecedora quando a decomposição substitui indefinidamente o conceito. Um estudante pode aprender a identificar a operação correta apenas pela cor de um cartão sem compreender relações quantitativas; pode memorizar palavras sem construir compreensão textual; pode completar sequência de figuras sem entender causalidade. O objetivo não é apenas aumentar acertos, mas fazer com que a mediação produza repertório que possa ser usado em situações novas.

A alfabetização mostra bem essa diferença. Sermier Dessemontet e colaboradores (2024), em meta-análise de 19 estudos experimentais de caso único com 67 participantes, encontraram efeitos positivos da leitura compartilhada sobre compreensão oral de estudantes com deficiência intelectual. Estratégias como prompts graduados para perguntas de compreensão e ensino explícito do significado de palavras interrogativas apresentaram suporte empírico, enquanto outras abordagens mostraram evidência promissora. O ponto pedagógico não é que todos os estudantes devam receber a mesma intervenção, mas que compreensão pode ser ensinada sistematicamente. Se a escola supõe que o estudante "não entende textos" e responde apenas retirando textos, ela elimina justamente a experiência necessária para desenvolver compreensão.

Adaptar o texto pode ser parte da solução, desde que se preserve aquilo que precisa ser aprendido. Uma versão com frases sintaticamente mais diretas, menor densidade lexical, glossário, imagem relevante, palavras-chave destacadas ou leitura em voz alta pode permitir acesso a um conceito histórico ou científico sem substituí-lo por uma atividade paralela.

A pergunta que orienta a adaptação deveria ser: qual barreira de acesso está sendo removida e qual núcleo conceitual precisa permanecer? Quando essa resposta não é clara, adaptações podem escorregar para uma lógica de ocupação, na qual o estudante faz algo visualmente parecido com o trabalho da turma, mas cognitivamente desconectado do objetivo.

A matemática exige cuidado semelhante. Revisão recente de Almeida e colaboradores (2025), cobrindo estudos entre 2018 e 2023, identificou uso de materiais concretos, jogos e softwares entre práticas associadas ao ensino de matemática para estudantes com deficiência intelectual, ao mesmo tempo em que apontou desafios de recursos, adaptação curricular e formação docente. Materiais manipuláveis podem tornar relações visíveis e reduzir demanda de memória, mas não carregam significado por si. Contar blocos durante anos não garante compreensão de número; usar dinheiro de brinquedo não garante tomada de decisão financeira. O professor precisa ligar representação concreta, linguagem, símbolos e situações, variando exemplos para que o estudante reconheça a relação matemática para além do material específico.

Essa progressão do concreto ao representacional e ao simbólico não precisa seguir uma sequência rígida nem pressupor que todos chegarão ao mesmo nível de abstração. Ela serve para evitar que o apoio vire residência permanente. Sempre que um recurso é introduzido, a equipe deve perguntar se ele está ampliando compreensão, apenas facilitando resposta ou criando dependência desnecessária. Alguns apoios serão permanentes e isso não constitui fracasso: calculadoras, agendas digitais, leitores de tela, pictogramas e outras tecnologias fazem parte do repertório humano de ação. Outros devem ser deliberadamente retirados à medida que o estudante internaliza uma estratégia. A diferença depende da finalidade do recurso, não de uma ideologia de independência absoluta.

O Desenho Universal para a Aprendizagem pode contribuir ao reduzir barreiras previstas desde o planejamento, mas não deve ser apresentado como solução suficiente. Pieczarka e Valdivieso (2023), em revisão sistemática sobre Desenho Universal para a Aprendizagem e deficiência intelectual, localizaram apenas quatro estudos empíricos após a triagem de 128 registros, indicando potencial associado a múltiplas linguagens, tecnologia e autorregulação, mas uma base específica ainda limitada. Esse dado é importante porque impede uso retórico do conceito. Oferecer vídeo, imagem e texto não garante aprendizagem; a variabilidade de meios precisa estar articulada a objetivos, instrução e avaliação. Planejamento universal reduz a quantidade de barreiras previsíveis, enquanto apoios individualizados respondem ao que permanece.

A mediação por pares também precisa ser tratada com precisão. Colegas podem modelar estratégias, oferecer oportunidade de comunicação, participar de grupos cooperativos e ampliar pertencimento. Mas colocar um colega ao lado do estudante e chamá-lo de "ajudante" não constitui intervenção pedagógica. A revisão de Jung e Lansey (2026) encontrou resultados variáveis para arranjos de apoio por pares, reforçando que efeito depende de estrutura e implementação. A escola precisa preservar reciprocidade: o colega não é auxiliar gratuito, e o estudante com deficiência não deve ser posicionado permanentemente como receptor. Papéis podem mudar, tarefas podem exigir contribuições diferentes e o professor continua responsável por ensinar todos.

A inclusão em classe comum também não deve ser defendida por efeito mágico de proximidade. Dell'Anna, Pellegrini, Ianes e Vivanet (2022), em revisão sistemática sobre estudantes com deficiências moderadas, severas e complexas, encontraram resultados de aprendizagem moderadamente favoráveis a contextos inclusivos, além de maior acesso a tempo instrucional e interações com pares. Ao mesmo tempo, identificaram

marginalização dentro das próprias salas e isolamento social. O achado é crucial: estar em ambiente potencialmente mais rico não assegura acesso à atividade que produz aprendizagem. Inclusão precisa ser desenhada no nível da tarefa, da interação e do tempo instrucional, e não apenas no endereço onde o estudante permanece.

Isso ajuda a interpretar uma prática comum: manter o estudante na sala durante a explicação coletiva, mas entregar-lhe uma folha diferente assim que começa o trabalho. Em alguns momentos, objetivo individualizado realmente exigirá material específico. O problema é quando a exceção vira arquitetura permanente. O estudante passa a compartilhar espaço, mas não linguagem, problemas, perguntas ou produtos com os colegas. Gradualmente, o professor da turma deixa de conhecer seu percurso curricular, e a atividade paralela passa a ser planejada por outro profissional. A mesma fragmentação discutida no atendimento educacional especializado reaparece dentro da classe comum em escala micro.

Uma alternativa é começar pelo objetivo compartilhável e depois localizar os pontos de diferenciação. Em uma aula sobre ecossistemas, por exemplo, todos podem investigar relações entre seres vivos e ambiente. Alguns estudantes trabalharão com textos extensos e produção argumentativa; outro poderá utilizar texto acessível, imagens organizadas, vocabulário antecipado e responder por seleção, oralidade ou comunicação alternativa; outro talvez precise de ensino prévio de categorias como "vive", "precisa" e "alimenta-se". O nível de complexidade não precisa ser idêntico, mas todos permanecem conectados ao mesmo campo de conhecimento. Essa conexão cria possibilidade de interação acadêmica, porque os colegas têm algo real sobre o que conversar.

Planejar assim exige distinguir objetivo essencial de exigência incidental. Se a meta é compreender relações de causa e efeito em um fenômeno, copiar um parágrafo longo pode ser demanda irrelevante. Se a

meta é produzir escrita alfabética, ditar a resposta a um adulto elimina precisamente a habilidade que se pretende observar. Uma adaptação de qualidade preserva a competência-alvo e reduz barreiras que não são parte dela. Essa análise precisa ser feita tarefa por tarefa; fórmulas genéricas como "prova adaptada", "atividade simplificada" ou "redução de conteúdo" são insuficientes porque não revelam o que foi mantido, retirado e por quê.

A formação conceitual merece atenção específica porque a deficiência intelectual frequentemente é associada à ideia de que apenas experiências concretas seriam produtivas. Conceitos abstratos, porém, não surgem por exposição direta à abstração nem pela permanência eterna no concreto. São construídos por comparação, linguagem, classificação, relações, exemplos e contraexemplos, retomadas e transferência entre situações. O ensino pode começar em experiências observáveis e progressivamente explicitar relações que não estão visíveis. A mediação é justamente o trabalho de tornar pensável aquilo que, sem organização pedagógica, permaneceria disperso. Retirar de antemão linguagem científica, matemática ou histórica porque é "abstrata" pode impedir o processo que permitiria ao estudante se apropriar dela.

O mesmo princípio vale para erro. Em práticas marcadas por baixa expectativa, adultos tendem a antecipar respostas para evitar frustração ou garantir sucesso. Isso produz uma sequência limpa, mas pouco informativa. O erro pode mostrar que o estudante generalizou uma regra além do adequado, confundiu duas categorias, perdeu uma etapa ou utilizou estratégia parcialmente correta. Para que o erro se transforme em aprendizagem, a tarefa precisa ser suficientemente desafiadora para exigir decisão e suficientemente apoiada para permitir revisão. Uma pedagogia em que o estudante apenas segue pistas perfeitas mede obediência ao suporte, não construção de conhecimento.

Tempo também é parte da mediação. Algumas pessoas com deficiência intelectual necessitam mais tempo para processar uma pergunta, recuperar informação, organizar resposta ou executar ação. Quando o professor repete, reformula ou responde após poucos segundos, pode confundir latência com desconhecimento. Espera planejada é diferente de ausência de ensino: ela oferece espaço para iniciativa. Em outras situações, tarefas longas geram fadiga e perda de qualidade; reduzir quantidade preservando variedade pode produzir amostra mais válida do que exigir volume idêntico. A questão central permanece a mesma: qual ajuste melhora a possibilidade de demonstrar a competência que realmente se quer observar?

A tecnologia pode ampliar essas possibilidades, mas precisa permanecer subordinada ao objetivo. Texto para fala, teclado preditivo, calculadora, agenda visual, vídeo, recursos de comunicação e plataformas adaptativas podem reduzir demandas que bloqueiam participação. Entretanto, tecnologia também pode isolar quando o estudante passa a trabalhar sozinho em aplicativo enquanto a turma discute outro conteúdo. O indicador de qualidade não é presença do dispositivo, mas a função que ele desempenha: aproxima o estudante do currículo e das interações ou cria uma trilha digital separada? O mesmo recurso pode produzir inclusão ou segregação dependendo do desenho pedagógico.

Essa perspectiva devolve centralidade ao professor da sala comum. Especialistas podem apoiar seleção de recursos, análise de barreiras e construção de estratégias, mas o conhecimento curricular e a decisão sobre progressão não podem ser terceirizados. Quando o professor regente deixa de formular perguntas acadêmicas ao estudante com deficiência intelectual, dirigir-lhe devolutivas ou acompanhar seu avanço, a escola perde a principal condição para que expectativas sejam revisadas pela experiência. O professor precisa ter oportunidades de descobrir aquilo que o estudante

faz quando a instrução muda; caso contrário, sua imagem de capacidade permanecerá baseada em momentos de fracasso ou em relatos de terceiros.

Avaliação, autonomia e sistemas de apoio: progresso sem infantilização

A qualidade do ensino só se torna visível quando a avaliação é capaz de registrar progresso sem produzir ficções. Há dois erros simétricos na avaliação de estudantes com deficiência intelectual. O primeiro é aplicar instrumentos inacessíveis e concluir que o baixo resultado representa exclusivamente falta de conhecimento. O segundo é atribuir notas ou conceitos positivos independentemente do que foi aprendido, como gesto de proteção. Em ambos, a avaliação deixa de informar. Um resultado baixo sem análise de barreiras não orienta o ensino; um resultado alto sem relação com desempenho também não. A inclusão exige uma terceira via: tornar a avaliação acessível, preservar o objetivo que está sendo medido e registrar com honestidade o nível de apoio, a qualidade da resposta e a progressão observada.

Pesquisa brasileira sobre avaliação de pessoas com deficiência intelectual durante a pandemia encontrou tanto negligência do processo avaliativo quanto uso limitado de instrumentos quantitativos, reforçando a necessidade de avaliação mais processual e coerente com a educação inclusiva (MENDONÇA et al., 2023). Embora o contexto sanitário tenha sido excepcional, a tensão permanece fora dele. Relatórios descritivos podem ser tão vazios quanto notas se utilizarem formulações genéricas como "participa dentro de suas possibilidades" ou "apresentou avanços significativos" sem especificar o que mudou. A escrita avaliativa precisa produzir memória pedagógica: o que fazia antes, o que faz agora, em quais condições, com que tipo de apoio e qual será o próximo desafio.

Essa memória permite separar aquisição, fluência, manutenção e generalização. Um estudante pode resolver uma operação após modelagem, mas ainda não fazê-lo com autonomia; pode ler palavras treinadas e não reconhecer novas palavras com o mesmo padrão; pode usar uma habilidade na sala de recursos e não no supermercado; pode escolher entre duas alternativas quando apresentadas visualmente, mas não formular preferência espontaneamente. Tratar todos esses desempenhos como "aprendeu" ou "não aprendeu" elimina informação importante. Avaliação formativa acompanha a qualidade do domínio e orienta o grau de apoio necessário para a etapa seguinte.

Registrar apoio é especialmente importante porque ajuda a evitar dois tipos de erro. Sem registro, a equipe pode superestimar competência ao observar uma resposta construída por múltiplas pistas; ou subestimar competência porque não oferece o recurso de que o estudante normalmente dispõe. Uma escala pedagógica simples pode diferenciar realização independente, realização com pista gestual ou visual, ajuda verbal, modelagem e assistência física, desde que não seja transformada em burocracia. O objetivo é tornar visível se a mediação está diminuindo, mudando de natureza ou permanecendo necessária. Apoio não desvaloriza a aprendizagem; informa como ela ocorre.

A retirada de apoio, porém, não deve ser um objetivo automático. Alguns recursos são constitutivos da participação e continuarão sendo necessários. Uma pessoa que usa comunicação alternativa não precisa abandonar seu sistema para demonstrar autonomia; um estudante que utiliza calculadora em situações nas quais cálculo manual não é o objeto pode continuar a utilizá-la; uma agenda visual pode permanecer como ferramenta de organização. Autonomia significa aumentar controle sobre a própria ação, inclusive escolher e gerir apoios. A pergunta não é "quando

conseguirá fazer sem nada?", mas "quanto consegue compreender, decidir, iniciar, monitorar e comunicar com os recursos adequados?".

A literatura sobre autodeterminação oferece uma contribuição importante. Willow, Strnadová e Danker (2024), em revisão sistemática de 18 estudos sobre desenvolvimento de autodeterminação de crianças e jovens com deficiência intelectual em escolas, encontraram efeitos geralmente positivos de diferentes práticas, mas também forte concentração em estudantes mais velhos, nos Estados Unidos, e participação limitada dos próprios alunos nas decisões sobre as intervenções que lhes eram destinadas. Os autores destacam que oportunidades de autodeterminação podem começar antes da puberdade. Isso confronta uma pedagogia que espera o estudante tornar-se "capaz" para então lhe oferecer escolha. Capacidade de decidir também se aprende decidindo.

Escolha precisa, contudo, ser mais rica do que selecionar entre dois materiais previamente escolhidos por adultos. Estudantes podem participar da definição de metas, dizer quais apoios consideram úteis ou constrangedores, avaliar se uma estratégia funciona, escolher temas para produção, indicar com quem preferem trabalhar e aprender a justificar preferências. Para pessoas com comunicação limitada, participação requer formas acessíveis de consulta e tempo. A ausência de fala convencional não autoriza interpretar passividade como concordância. Recusa, aproximação, expressão facial, seleção por símbolos e mudanças de comportamento podem conter informação, mas precisam ser interpretadas com prudência e, quando possível, convertidas em sistemas de comunicação mais explícitos.

A autonomia também depende das expectativas de risco. Estudantes com deficiência intelectual frequentemente recebem proteção adicional por receio de acidentes, exploração, erro ou frustração. Parte dessa proteção é necessária; algumas pessoas apresentam vulnerabilidades reais e podem precisar de ensino explícito de segurança e apoio para tomada de decisão. O

problema surge quando segurança elimina experiência. Não permitir usar dinheiro porque pode errar impede aprender a usar dinheiro; nunca circular por trajetos conhecidos impede desenvolver mobilidade; decidir todas as relações sociais em nome da proteção impede aprender a reconhecer limites e pedir ajuda. Educação para autonomia trabalha com risco proporcional e apoio graduado, não com exposição irresponsável nem controle total.

O mesmo vale para vida social e sexualidade. Infantilização de pessoas com deficiência intelectual pode fazer com que temas de corpo, consentimento, privacidade, amizade, namoro, uso de redes sociais e prevenção de violência sejam adiados ou tratados apenas como ameaça. Uma revisão de revisões publicada por Pérez-Curiel et al. (2024), reunindo nove revisões sistemáticas e 50 intervenções de educação afetivo-sexual, mostra que esse campo continua marcado por desigualdades de acesso, forte ênfase em risco e necessidade de propostas mais abrangentes e respeitosas de direitos. Na escola, isso exige linguagem acessível para reconhecer situações, expressar consentimento ou recusa, identificar pessoas de confiança e compreender regras de privacidade. O tema não pertence exclusivamente à família ou à saúde; integra educação para cidadania e proteção, respeitando idade, contexto cultural e atribuições institucionais.

As transições entre etapas de ensino testam se a escola construiu autonomia ou apenas rotinas dependentes de pessoas específicas. Um estudante pode funcionar bem porque determinado professor conhece seus sinais, antecipa toda dificuldade e organiza seus materiais sem tornar esse processo explícito. Na mudança de turma, o desempenho cai e a equipe conclui que houve regressão. Às vezes houve apenas perda de um apoio invisível. Planejar transições exige registrar estratégias que funcionam, ensinar ao estudante maneiras de solicitar esses apoios e transferir informação essencial sem transformar o prontuário em identidade. O

objetivo é continuidade com possibilidade de mudança, não reprodução eterna do mesmo arranjo.

Famílias possuem conhecimento importante nesse processo, mas participação não pode se transformar em expectativa de que forneçam materiais, terapias ou instrução que são responsabilidade pública. Algumas famílias podem ter recursos, repertório técnico e disponibilidade; outras enfrentam jornadas extensas de trabalho, transporte difícil, baixa escolaridade, cuidado de vários dependentes ou acesso precário a serviços. Um modelo inclusivo que funciona apenas quando a família coordena profissionais, compra tecnologia e ensina conteúdos em casa amplia desigualdades. A escola deve ouvir experiências familiares e construir parceria, sem condicionar qualidade educacional à capacidade privada de financiar apoios.

Essa desigualdade também aparece entre territórios. A revisão brasileira de Macedo, Leite e Gimenez (2024) encontrou produção acadêmica fortemente concentrada no Sudeste, o que limita a diversidade de contextos representados. Escolas rurais, ribeirinhas, indígenas, quilombolas e de municípios pequenos podem enfrentar escassez de profissionais, distâncias, conectividade limitada e rotatividade. A política educacional precisa reconhecer essas diferenças sem criar uma geografia de expectativas: a falta local de um serviço não pode ser convertida em argumento para reduzir o direito do estudante. Redes regionais, formação em serviço, itinerância e apoio remoto podem compor soluções, desde que não substituam investimento permanente e responsabilidade da escola comum.

A intensidade de apoio deve ser planejada em relação às demandas, e não à aparência de gravidade. Dois estudantes com o mesmo diagnóstico podem precisar de combinações muito diferentes de ensino explícito, apoio de comunicação, tecnologia, assistência em autocuidado, mediação social

ou adaptações avaliativas. Além disso, a intensidade pode variar entre disciplinas, horários e fases da vida. Planejar um "pacote" fixo com base no rótulo tende a produzir excesso em algumas situações e insuficiência em outras. O estudo de caso pedagógico previsto na política brasileira ganha valor quando é entendido como processo investigativo contínuo, capaz de revisar barreiras e apoios à medida que o estudante muda e o currículo se torna mais complexo (BRASIL, 2025a; BRASIL, 2026).

Essa lógica exige indicadores de qualidade mais sofisticados do que aprovação e frequência. É preciso saber se o estudante está ampliando repertório acadêmico, se participa de atividades coletivas, se recebe ensino daquilo que será avaliado, se os apoios permitem maior iniciativa, se há oportunidades de generalização, se materiais respeitam sua idade, se metas individuais mantêm conexão com o currículo e se a escola consegue demonstrar progressão ao longo do tempo. A ausência de progresso em um período não implica automaticamente falha institucional; algumas aquisições são lentas e trajetórias são desiguais. Mas ausência prolongada de progresso sem revisão do ensino é um sinal que a escola precisa investigar.

O debate sobre terminalidade também precisa ser conduzido com essa prudência. A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional prevê, no art. 59, II, terminalidade específica para estudantes que não puderem atingir o nível exigido para a conclusão do ensino fundamental em razão de suas deficiências (BRASIL, 1996). A existência dessa previsão, contudo, não autoriza convertê-la em expectativa antecipada de que determinados estudantes não alcançarão objetivos educacionais mais amplos. Decisões sobre certificação, progressão e conclusão precisam considerar o percurso efetivamente oferecido: não é pedagogicamente defensável atribuir ao estudante o resultado de um currículo que lhe foi previamente reduzido ou negado. Antes de concluir que uma meta era inacessível, a instituição deve

poder demonstrar ensino sistemático, recursos adequados, tempo suficiente, avaliação válida e revisão de estratégias. A responsabilidade pelo resultado não pode ser separada da qualidade das oportunidades produzidas.

Também é necessário reconhecer o limite da própria evidência científica. Muitos estudos sobre deficiência intelectual utilizam amostras pequenas, desenhos de caso único, definições heterogêneas de inclusão e concentração em determinados países, níveis de suporte e faixas etárias. Dell'Anna et al. (2022), Willow et al. (2024) e Jung e Lansey (2026), por caminhos diferentes, apontam lacunas de quantidade, representatividade ou implementação. Isso impede afirmar que existe uma técnica universal ou prever resultados individuais a partir de médias de estudos. A melhor prática, portanto, combina evidência externa com conhecimento profissional, dados produzidos pela escola e preferências do estudante. Rigor científico não é copiar protocolo; é usar a melhor evidência disponível e verificar se ela funciona naquele contexto.

Essa postura também protege contra modismos. Quando uma nova abordagem promete "estimular cognição", "desbloquear potencial" ou acelerar aprendizagem, a escola precisa perguntar que resultados foram medidos, com que população, por quanto tempo, em comparação a quê e se houve generalização para atividades educacionais relevantes. Famílias de estudantes com deficiência intelectual podem ser expostas a promessas intensas, especialmente quando o sistema regular comunica baixa expectativa. Uma escola que ensina bem não precisa competir com promessas milagrosas; precisa demonstrar planejamento, progresso, limites, revisões e escolhas fundamentadas.

No cotidiano, isso se traduz em uma ética pedagógica exigente. Nem abandono disfarçado de respeito ao ritmo, nem pressão para desempenho incompatível com as condições atuais; nem currículo paralelo de tarefas fáceis, nem igualdade formal que ignora barreiras; nem ajuda

constante que substitui ação, nem retirada precoce de suporte em nome da independência. O trabalho consiste em encontrar, revisar e documentar o ponto em que desafio e apoio produzem desenvolvimento. Esse ponto muda com o tempo e não pode ser conhecido inteiramente antes da experiência de ensino.

A deficiência intelectual torna visível, talvez com mais nitidez do que qualquer outra condição, que a escola não avalia apenas estudantes: ela avalia também a potência de suas próprias mediações. Quando um aluno aprende após mudança de estratégia, não se provou que a deficiência era irrelevante; provou-se que o desempenho anterior não esgotava sua capacidade de desenvolvimento. Quando precisa de apoio permanente, não se demonstrou fracasso; identificou-se uma condição de participação que deve ser respeitada. E quando não progride apesar de ensino qualificado, o limite pode ser reconhecido sem que isso autorize retirar dignidade, pertencimento ou acesso a experiências intelectualmente significativas.

Por isso, altas expectativas só têm valor quando acompanhadas por engenharia pedagógica. Esperar mais sem ensinar melhor transforma o discurso inclusivo em cobrança; apoiar sem desafiar transforma cuidado em contenção. A qualidade está na combinação: objetivos relevantes, instrução explícita quando necessária, múltiplas formas de acesso, tempo, avaliação formativa, participação nas decisões, apoio calibrado e revisão de hipóteses. Esse conjunto permite que a escola veja desenvolvimento onde antes via apenas classificação e reconheça limites sem convertê-los em destino.

Ao final, a pergunta mais importante não é se todos os estudantes alcançarão os mesmos resultados. Evidentemente não alcançarão, assim como não alcançam estudantes sem deficiência. A pergunta é se as diferenças de resultado foram observadas depois de oportunidades educacionais intelectualmente honestas ou se começaram a ser decididas no momento em que o diagnóstico entrou no prontuário. Uma educação

inclusiva não promete eliminar diferenças cognitivas; compromete-se a não utilizá-las para dispensar a escola de ensinar. É nesse ponto que reconhecer limites deixa de significar administrar destinos e passa a exigir responsabilidade pedagógica: oferecer acesso real ao conhecimento, documentar o efeito das mediações e revisar expectativas sempre que a experiência de aprendizagem contradisser aquilo que se supunha possível.

CAPÍTULO 5 — Surdez, acessibilidade comunicacional e educação bilíngue: direitos linguísticos e participação

A discussão sobre deficiência intelectual mostrou que uma escola pode limitar aprendizagem quando transforma uma característica do estudante em previsão antecipada de desempenho. Na escolarização de pessoas surdas, uma operação semelhante ocorre quando a diferença auditiva é convertida, de maneira automática, em déficit de linguagem, ou quando a presença física na classe comum é tomada como prova de acesso ao ensino. O problema é mais complexo porque envolve, ao mesmo tempo, audição, língua, identidade, cultura, tecnologias, escolhas familiares, organização curricular e direitos educacionais. Nem toda pessoa com perda auditiva utiliza Língua Brasileira de Sinais (Libras), nem toda pessoa surda constrói sua identidade da mesma maneira, e nenhum recurso isolado — aparelho auditivo, implante coclear, intérprete, legenda ou material visual — responde por si só às condições necessárias para aprender. A pergunta central, portanto, não é qual solução corresponde ao diagnóstico, mas em que língua, por quais meios e em que relações o estudante consegue acessar conhecimento, interagir, produzir sentido e exercer autoria na vida escolar.

O marco jurídico brasileiro avançou ao reconhecer que essa questão não pode ser reduzida a adaptação individual. A Lei nº 10.436/2002 reconheceu a Libras como meio legal de comunicação e expressão e afirmou sua natureza linguística própria; o Decreto nº 5.626/2005 regulamentou esse reconhecimento e definiu responsabilidades educacionais relacionadas à formação, ao uso e à difusão da língua; e a Lei nº 14.191/2021 inseriu na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional a educação bilíngue de surdos como modalidade de educação escolar, oferecida em Libras como primeira língua e em português escrito como segunda língua, em escolas bilíngues, classes bilíngues, escolas comuns ou polos de educação bilíngue, conforme a opção do estudante ou, quando

couber, de seus responsáveis (BRASIL, 2002; BRASIL, 2005; BRASIL, 2021). Essa arquitetura jurídica importa porque rompe com a ideia de que inclusão exige uma única forma institucional. O direito comum é o acesso a uma educação linguisticamente acessível e academicamente consistente; a organização capaz de concretizá-lo pode variar.

Em 2026, esse reconhecimento ganhou nova densidade no Plano Nacional de Educação aprovado pela Lei nº 15.388. O objetivo dedicado à Educação Especial Inclusiva e à Educação Bilíngue de Surdos separa metas para os dois campos sem tratá-los como projetos incompatíveis. Para o público da educação bilíngue de surdos, o plano prevê universalização do acesso, permanência, conclusão e qualidade da aprendizagem na educação básica e estabelece meta de alfabetização em Libras, como primeira língua, desde a educação infantil até o primeiro ano do ensino fundamental, e em português escrito, como segunda língua, até o final do segundo ano. Também prevê formação específica de profissionais e aperfeiçoamento dos mecanismos de avaliação e monitoramento (BRASIL, 2026a). A mudança é significativa: a política deixa de poder ser avaliada apenas pelo número de matrículas ou pela disponibilidade eventual de intérprete. O próprio sistema nacional passa a assumir que desenvolvimento linguístico e aprendizagem precisam ser objeto explícito de planejamento e acompanhamento.

Essa evolução normativa, entretanto, não elimina a tensão histórica entre duas formas de compreender a escolarização de surdos. Uma enfatiza a deficiência e a necessidade de acessibilidade em ambientes majoritariamente ouvintes; outra compreende comunidades surdas também como minorias linguísticas e culturais e, por isso, reivindica ambientes em que a língua de sinais seja língua de instrução, convivência, produção cultural e construção identitária. Tratar uma perspectiva como suficiente para todos seria repetir o erro que este livro procura evitar: substituir heterogeneidade por categoria. Há estudantes surdos sinalizantes,

oralizados, usuários de implante coclear ou de aparelhos auditivos, estudantes que transitam entre diferentes recursos e línguas, crianças que chegam à escola com Libras desenvolvida e outras que iniciam a escolarização sem acesso pleno a qualquer língua. O planejamento precisa começar por essa história linguística concreta, não por uma imagem abstrata de "aluno surdo".

A tese deste capítulo é que inclusão de estudantes surdos só se torna educacionalmente substantiva quando acessibilidade comunicacional deixa de funcionar como remendo e passa a constituir a arquitetura do ensino. Isso envolve garantir uma língua plenamente acessível, reconhecer que tradução não equivale a pedagogia bilíngue, organizar currículo e avaliação de modo compatível com diferentes trajetórias linguísticas, assegurar interlocutores reais e preservar o direito de participar das decisões que definem a própria escolarização. O objetivo não é escolher entre um modelo médico e um modelo cultural como explicações totais, mas impedir que qualquer um deles apague a pergunta pedagógica: o estudante tem condições linguísticas e relacionais para compreender o que acontece, fazer perguntas, discordar, construir conceitos, produzir textos, avaliar argumentos, formar vínculos e ser reconhecido como participante intelectual da turma?

Língua, surdez e desenvolvimento: acesso linguístico não pode esperar

A primeira condição para responder a essa pergunta é separar audição de linguagem. Perda auditiva descreve uma condição sensorial; linguagem é um sistema simbólico adquirido na interação. Elas se relacionam, mas não são equivalentes. Línguas de sinais naturais possuem estrutura gramatical própria e são adquiridas por crianças expostas precocemente a usuários fluentes em ritmos comparáveis aos observados na

aquisição de línguas faladas. Revisão de Lillo-Martin e Henner (2021) mostra que bebês são sensíveis à informação linguística visual e que marcos iniciais de aquisição apresentam paralelos importantes entre modalidades. A diferença crítica não está na capacidade de uma língua sinalizada sustentar desenvolvimento linguístico, mas na frequência com que crianças surdas têm acesso tardio a uma língua completamente disponível. Quando o primeiro sistema linguístico acessível chega depois de anos de exposição parcial a fala que a criança não consegue perceber de modo consistente, a escola recebe uma consequência de privação linguística que pode ser equivocadamente interpretada como efeito inevitável da surdez.

Esse risco torna a expressão "acessibilidade comunicacional" insuficiente quando entendida apenas como possibilidade de transmitir mensagens. Comunicação cotidiana pode ocorrer por gestos, leitura labial, apontamentos, pistas contextuais e combinações improvisadas; aquisição linguística exige exposição rica, recorrente e suficientemente complexa para sustentar narrativa, abstração, temporalidade, explicação causal, humor, argumentação e metalinguagem. Hall (2017) chama atenção para os efeitos de privação linguística quando o acesso a uma língua de sinais é retardado sob a expectativa de que tecnologias auditivas ou treino de fala produzirão, sozinhos, língua oral plenamente acessível. Sua análise não implica rejeitar aparelhos auditivos, implantes cocleares ou abordagens voltadas à oralidade. O ponto é epistemologicamente mais cuidadoso: nenhuma tecnologia permite garantir antecipadamente o grau de acesso auditivo e de desenvolvimento da língua falada de uma criança; por isso, uma estratégia que condiciona acesso à língua de sinais ao fracasso prévio de outra via pode consumir um período de desenvolvimento que não é pedagogicamente neutro.

Essa distinção também evita uma falsa escolha entre Libras e tecnologias auditivas. Um estudante com implante coclear continua podendo ser usuário de Libras; uma criança que utiliza língua falada com eficiência pode beneficiar-se de recursos visuais em ambientes ruidosos; uma pessoa surda oralizada pode não se identificar como sinalizante; outra pode transitar entre Libras, português escrito e recursos auditivos em diferentes situações. A política educacional não deve transformar uma decisão clínica ou familiar em identidade obrigatória, tampouco usar identidade cultural para negar recursos de saúde que a pessoa deseja utilizar. O compromisso escolar é assegurar que nenhuma escolha resulte em acesso linguístico insuficiente. Isso requer acompanhar compreensão real, não apenas qualidade aparente da fala. Pronunciar palavras com clareza, responder rotinas conhecidas ou acompanhar uma conversa individual em ambiente silencioso não demonstra, por si só, que o estudante acessa explicações coletivas, discussões rápidas entre pares ou linguagem acadêmica em uma sala ruidosa.

O próprio vocabulário administrativo brasileiro exige cuidado. O Decreto nº 5.626/2005 diferencia pessoa surda, definida em relação à experiência visual e ao uso de Libras, e deficiência auditiva, definida por critério audiométrico. O Censo Escolar, por sua vez, coleta separadamente informações sobre surdez e deficiência auditiva e, em suas orientações atuais, reconhece combinações como estudantes oralizados, sinalizantes e usuários de implante coclear (BRASIL, 2005; INEP, 2026c). Essas categorias são úteis para planejamento de políticas, mas não devem ser transformadas em essências. Duas crianças com dados audiológicos semelhantes podem ter histórias de linguagem profundamente diferentes; duas crianças sinalizantes podem apresentar níveis muito distintos de proficiência em Libras; estudantes surdos de famílias migrantes podem ainda lidar com uma língua de sinais nacional, a língua oral da família e o

português escrito. A avaliação educacional precisa mapear esse repertório, porque aquilo que parece “dificuldade de conteúdo” pode ser dificuldade de acesso à língua em que o conteúdo foi ensinado.

A família ocupa posição decisiva nesse percurso, sobretudo porque a grande maioria das crianças surdas nasce em famílias ouvintes sem experiência prévia com uma língua de sinais, condição reiterada na literatura internacional sobre desenvolvimento linguístico de crianças surdas e com deficiência auditiva (JØNSBERG et al., 2025). Isso cria assimetria de informação no momento em que decisões são tomadas. Famílias podem receber dados sobre audiologia, terapias e dispositivos antes de conhecer pessoas surdas adultas, ambientes bilíngues ou possibilidades de desenvolvimento em língua de sinais. O problema não se resolve invertendo a assimetria e impondo um único projeto linguístico. Educação informada por direitos exige aconselhamento que apresente alternativas, incertezas e consequências sem tratar Libras como último recurso. A escola, serviços de saúde e programas de atenção precoce precisam compartilhar responsabilidade pela construção de ambientes linguísticos acessíveis, porque esperar a criança “mostrar necessidade” pode significar esperar justamente a manifestação de atrasos que o acesso precoce buscaria prevenir.

Essa responsabilidade começa antes da alfabetização. Educação infantil de uma criança surda não pode ser reduzida a treino de vocabulário, discriminação auditiva ou ensino de sinais isolados. Brincar, negociar turnos, observar conflitos, inventar histórias, perguntar “por quê”, acompanhar conversas de outras crianças e participar de narrativas coletivas são experiências linguísticas e sociais fundamentais. Uma sala em que apenas um adulto conhece Libras pode permitir instruções básicas e, ainda assim, oferecer uma ecologia comunicacional pobre. A criança precisa de interlocutores, não somente de tradutores de ordens. O convívio

com outras crianças e adultos sinalizantes amplia oportunidades de linguagem espontânea, modelos diversos e pertencimento. Isso ajuda a compreender por que a concentração de usuários de uma língua em determinados ambientes pode constituir recurso educacional, e não necessariamente segregação: a análise precisa observar qualidade das relações e do ensino, não apenas composição física da turma.

A presença de pares surdos tem também dimensão identitária que não deve ser romantizada nem ignorada. Identidade surda não emerge automaticamente do diagnóstico, e comunidades surdas não são homogêneas. Há diferenças de raça, gênero, território, classe, religião, geração, uso de tecnologia, repertórios linguísticos e relação com a própria surdez. Ainda assim, encontrar adultos e colegas que compartilham experiências pode oferecer referências para compreender situações que, em ambientes exclusivamente ouvintes, aparecem como falha individual. Essa dimensão é educacional porque pertencimento interfere na disposição para comunicar, perguntar e assumir autoria. A literatura recente sobre estudantes surdos multilíngues reforça que a complexidade aumenta quando escola e família manejam repertórios linguísticos diferentes; a revisão de Andersson e Schwarz (2026), com 17 estudos empíricos, identifica desafios em avaliação, materiais, colaboração e formação e mostra que estudantes valorizam especialmente a língua de sinais nacional como língua de aprendizagem, sem desvalorizar suas outras línguas.

Reconhecer o risco de privação linguística, contudo, não autoriza explicar todo desempenho escolar por esse conceito. Dificuldades de leitura, vocabulário, memória, atenção ou aprendizagem podem ter múltiplas origens, e pessoas surdas também podem apresentar outras deficiências, transtornos de aprendizagem ou altas habilidades. Utilizar "privação linguística" como explicação automática seria apenas substituir um determinismo audiológico por outro. O diagnóstico pedagógico precisa

reconstruir a trajetória de acesso linguístico: quando e em quais línguas houve exposição; com que fluência os interlocutores se comunicavam; em que contextos o estudante compreende melhor; que conceitos consegue expressar em Libras, português ou outras modalidades; que apoios mudam seu desempenho. É esse mapeamento que permite diferenciar dificuldade de linguagem, dificuldade de acesso à instrução e dificuldade específica de aprendizagem.

A consequência para a escola é exigente: não basta "ter Libras disponível". É necessário saber quem oferece input linguístico, com que proficiência, durante quanto tempo, em quais situações e para que funções. Uma criança que encontra Libras apenas no atendimento educacional especializado duas vezes por semana não vive a mesma condição de uma criança que recebe instrução diária em Libras e convive com pares e adultos fluentes. Um adolescente que depende de interpretação simultânea para todas as aulas enfrenta demandas diferentes de outro que estuda com professores bilíngues. Qualidade linguística, portanto, precisa tornar-se variável de gestão escolar. Ela atravessa contratação, formação, horário, composição de turmas, materiais, reuniões de família, recreios, eventos culturais e canais institucionais de informação. O direito à língua não cabe apenas dentro da aula.

Educação bilíngue não é aula monolíngue com tradução: currículo, português escrito e mediação

A diferença entre acessibilidade linguística e educação bilíngue aparece com nitidez na definição atualmente utilizada pelo Inep. A turma de educação bilíngue de surdos é turma curricular, e não turma de atendimento educacional especializado. Para ser declarada como bilíngue, deve oferecer Libras como primeira língua e português escrito como segunda língua; as orientações oficiais ressaltam que Libras precisa

funcionar como língua de instrução, interação, comunicação e ensino pelo regente, e que essa organização não se restringe à tradução e interpretação (INEP, 2026d). Essa distinção é fundamental porque corrige uma simplificação frequente: colocar um intérprete ao lado do estudante e manter toda a arquitetura da aula exclusivamente pensada em português oral não transforma automaticamente a experiência em educação bilíngue. O intérprete pode tornar acessível uma mensagem; não substitui o professor na responsabilidade de selecionar exemplos, organizar progressão conceitual, avaliar compreensão e produzir ambientes de aprendizagem.

A profissão de tradutor, intérprete e guia-intérprete de Libras tem autonomia técnica própria e foi atualizada pela Lei nº 14.704/2023, que alterou a Lei nº 12.319/2010 e disciplinou formação, atribuições e condições de trabalho. Essa profissionalização é avanço indispensável, inclusive porque interpretação educacional exige decisões linguísticas rápidas e domínio de diferentes registros. Justamente por reconhecer sua complexidade, porém, é preciso resistir ao deslocamento de funções. O intérprete não deve transformar-se no "professor do aluno surdo", nem o professor pode dirigir sua fala apenas ao intérprete. Quando dúvidas, elogios, correções e perguntas chegam sempre por um terceiro, cria-se uma relação pedagógica indireta: o estudante participa da aula, mas o vínculo de ensino permanece parcialmente terceirizado. A parceria precisa existir sem apagar papéis. Professor ensina e acompanha aprendizagem; intérprete realiza mediação linguística; ambos planejam condições para que o conteúdo seja interpretável e pedagogicamente compreensível.

Esse planejamento compartilhado é particularmente importante em disciplinas densas em terminologia. Conceitos científicos não são listas de palavras que possam ser convertidas mecanicamente de uma língua para outra. Em química, física, biologia ou matemática, uma mesma expressão depende de relações conceituais, representações gráficas, símbolos e

convenções. Estudo brasileiro de Gomes e Locatelli (2024), com professores e estudantes surdos do ensino médio, mostrou a relevância da parceria entre professor e intérprete e de estratégias visuais para compreensão de conteúdos de química. Revisão de Florentino e Locatelli (2025) sobre ensino de Ciências também identificou desafios relacionados à formação docente, domínio conceitual dos intérpretes e lacunas terminológicas, ao mesmo tempo em que apontou contribuições do uso de Libras para a construção de conhecimento científico. A implicação não é criar um sinal para cada termo antes de ensinar, mas garantir tempo de negociação conceitual entre língua, representação e experiência.

Visualidade, nesse contexto, não significa encher slides de imagens. Um recurso visual é pedagogicamente útil quando torna relações relevantes perceptíveis: sequência de um processo, contraste entre fenômenos, estrutura espacial, transformação, evidência, relação parte-todo ou comparação. Imagens decorativas podem competir com a atenção; vídeos sem legenda ou janela de Libras podem continuar inacessíveis; slides com texto excessivo obrigam o estudante a alternar entre leitura, intérprete e professor, perdendo partes de cada fluxo. A organização visual da sala também importa. Para acompanhar Libras, expressões faciais e referências projetadas, o estudante precisa de campo visual desobstruído, iluminação adequada e tempo para mudar o foco entre interlocutor e material. Falar enquanto o estudante copia ou observa uma experiência pode produzir perda de informação que um aluno ouvinte recuperaria pelo canal auditivo. Pequenos ajustes temporais — apresentar, pausar, sinalizar, permitir leitura e retomar — podem ter efeito maior do que acrescentar recursos sofisticados.

A diferença de modalidade produz ainda implicações para a escrita. A Lei nº 14.191/2021 define português escrito como segunda língua na educação bilíngue de surdos. Isso significa que dificuldades de estudantes

sinalizantes na escrita não devem ser automaticamente analisadas com os mesmos critérios utilizados para quem adquire português oral como primeira língua desde o nascimento. Libras e português têm gramáticas diferentes; aprender a escrever em português envolve desenvolver léxico, morfossintaxe, gêneros discursivos e convenções de uma língua que pode não ser plenamente acessível pela via oral. Ensinar português como segunda língua não significa reduzir exigência, mas explicitar relações que usuários nativos da língua oral frequentemente adquirem implicitamente. Comparações entre estruturas, análise de textos, construção de repertório lexical em contexto, leitura extensiva e produção com revisão precisam substituir a lógica de corrigir cada diferença como se fosse descuido.

A literatura internacional recente reforça essa necessidade sem oferecer receitas fáceis. Dostal, Scott, Gediel, Vilhalva e Gasparin (2024) mapearam estudos de alfabetização e letramento de estudantes surdos sinalizantes em contextos não exclusivamente anglófonos e encontraram 22 artigos elegíveis, incluindo produção em português. O conjunto destaca processos de leitura, escrita, experiências iniciais de letramento e relações possíveis entre línguas sinalizadas e línguas escritas, mas também revela base empírica ainda limitada e heterogênea. Em revisão de escopo posterior, Dostal, Scott, Chappell e Black (2025) identificaram 15 estudos empíricos, publicados entre 2014 e 2025, sobre intervenções de letramento que utilizavam línguas de sinais. Os resultados sugerem que integrar a língua de sinais à instrução amplia acesso linguístico e pode apoiar aprendizagem de leitura e escrita, ao mesmo tempo em que a diversidade metodológica impede transformar esses achados em um método universal.

Esse limite da evidência é importante porque a educação de surdos é historicamente marcada por disputas metodológicas apresentadas como soluções totais. A ciência atual oferece base mais segura para alguns princípios do que para pacotes fechados. É possível afirmar que língua

acessível é condição de desenvolvimento e que instrução linguística intencional pode produzir ganhos. Meta-análise de Jønsberg, Hovland, Busch, Wie e Torkildsen (2025), reunindo 14 estudos e 794 crianças surdas ou com deficiência auditiva em idade escolar, encontrou efeito global elevado de intervenções voltadas a vocabulário, gramática e narrativa, mas também registrou problemas de qualidade metodológica e diversidade de abordagens. O achado sustenta investimento em ensino de linguagem; não decide, sozinho, qual combinação de recursos será superior para cada perfil de estudante. Uma escola de alto nível precisa saber conviver com essa incerteza sem abandonar princípios de acessibilidade.

A avaliação deve seguir a mesma lógica. Se o estudante compreende uma questão em Libras, mas recebe uma prova cuja linguagem escrita excede o nível de português que lhe foi ensinado, o resultado mistura conhecimento da disciplina e proficiência em segunda língua. Em algumas avaliações, essa combinação é legítima porque a escrita é parte do objetivo; em outras, ela distorce o construto. A escola precisa explicitar o que quer medir. Se o objetivo é compreender fotossíntese, pode ser adequado permitir resposta em Libras registrada em vídeo, apresentação bilíngue, seleção e justificativa por recursos visuais ou produção escrita com apoio linguístico, desde que os critérios preservem o conteúdo científico. Se o objetivo é produção textual em português, a escrita precisa ser avaliada como tal, com critérios compatíveis com aprendizagem de segunda língua. Igualdade avaliativa não exige que todos demonstrem conhecimento pelo mesmo canal.

Avaliar em Libras também requer competência específica. Perguntas mal formuladas, tradução improvisada ou avaliação feita por profissional que não domina o campo conceitual podem alterar dificuldade, fornecer pistas ou retirar elementos importantes. Isso torna relevante uma área ainda pouco consolidada: avaliação do próprio desenvolvimento

discursivo em Libras. Pesquisa brasileira recente de Martins (2026) propõe leitura pedagógica da produção discursiva videogravada de crianças surdas e mostra a importância de instrumentos capazes de observar organização narrativa e desenvolvimento linguístico na língua de sinais, em vez de inferir competência apenas a partir do português escrito. A consequência é ampla. Uma educação bilíngue não pode considerar Libras somente veículo para ensinar outras disciplinas; precisa tratá-la também como língua que se aprende, analisa, produz e aprimora em diferentes gêneros e registros.

Isso inclui literatura, história e produção cultural surda. Se o currículo apresenta Libras apenas como ferramenta funcional para receber informação, perde parte do que significa escolarizar em uma língua. Línguas carregam memória, estilos narrativos, humor, formas de argumentação e produção artística. A própria Lei nº 14.191/2021 determina programas destinados à recuperação de memórias históricas, reafirmação de identidades e valorização da língua e cultura surdas. Inserir esses elementos no currículo não significa criar uma cultura homogênea ou exigir identificação específica de cada estudante; significa reconhecer que a língua de instrução possui vida social e patrimônio. O mesmo princípio aplicado ao português — ler literatura, conhecer variações, discutir história e usos — precisa valer para Libras em uma proposta verdadeiramente bilíngue.

A presença de professores surdos pode contribuir fortemente para essa densidade linguística e cultural, mas também não deve ser reduzida a representação simbólica. Profissionais surdos precisam atuar como professores, pesquisadores, gestores e formadores com autoridade pedagógica compatível com sua formação. Lopes e Bernardes (2025), ao comparar elementos da formação docente no Brasil e na França, apontam que a perspectiva bilíngue continua impondo desafios estruturais de formação e que o reconhecimento legal da língua não resolve, por si só, a

disponibilidade de professores qualificados. O problema aparece igualmente na escola comum. Estudo de Romário (2025) identificou fragilidades de formação, currículo e interação em contextos que atendem estudantes surdos, mostrando como ausência de domínio de Libras e baixa articulação entre ensino regular e apoio especializado podem manter barreiras mesmo quando serviços formalmente existem.

O atendimento educacional especializado conserva função relevante, mas precisa ser posicionado corretamente. Para estudantes surdos, pode apoiar desenvolvimento e uso de recursos de acessibilidade, ensino de Libras, português como segunda língua e outras necessidades específicas, conforme a organização do sistema. Não deve, porém, tornar-se local onde se ensina o conteúdo que não foi acessível durante a aula comum. Quando o estudante passa a depender do contraturno para "entender o que aconteceu" no turno regular, o serviço complementar começa a reparar uma falha estrutural de comunicação. As orientações atuais do Inep distinguem explicitamente turma curricular de educação bilíngue e turma de AEE; Centros de Atendimento Educacional Especializado podem apoiar estudantes, profissionais e famílias, inclusive com ensino de Libras para familiares, mas não substituem a responsabilidade curricular da escola (INEP, 2026d; INEP, 2026c).

Participação, pertencimento e qualidade: quando acesso à informação se transforma em direito de aprender

A qualidade da escolarização de surdos torna-se mais visível quando se observa aquilo que acontece fora da transmissão formal do conteúdo. Um estudante pode acompanhar a exposição do professor por intérprete e continuar excluído de conversas antes da aula, comentários espontâneos, trabalho em grupo, piadas, conflitos, reuniões, assembleias, recreios e atividades extracurriculares. Essa perda de informação incidental

é pedagogicamente relevante. Parte do que alunos aprendem sobre normas sociais, vocabulário, acontecimentos da escola e expectativas acadêmicas circula em interações que nunca entram no material didático. Se a acessibilidade existe somente quando o professor "começa a aula", o estudante recebe um recorte institucional da experiência. Inclusão precisa alcançar comunicação horizontal com pares e circulação cotidiana de informação.

Ensinar Libras a colegas ouvintes pode ampliar esse repertório, desde que não seja tratado como gesto performático de algumas saudações. Aprender expressões básicas pode facilitar aproximação, mas relações sustentadas exigem continuidade e disposição institucional. Projetos em que a presença de um único estudante surdo gera uma "semana da Libras" e depois devolve toda comunicação ao intérprete podem produzir visibilidade sem transformação. Em contrapartida, escolas que incorporam Libras em atividades coletivas, sinalização, eventos, formação de equipes e projetos curriculares reduzem a dependência de uma única ponte comunicacional. O objetivo não é exigir que todos se tornem fluentes, mas distribuir responsabilidade pela comunicação. Uma escola não é linguisticamente inclusiva quando apenas o estudante e o intérprete precisam fazer esforço para que a interação aconteça.

Essa distribuição de responsabilidade também protege o intérprete de uma posição social paradoxal. Quando colegas não se dirigem diretamente ao estudante, o profissional pode tornar-se seu interlocutor principal, acompanhante e mediador de vínculos, mesmo que essa não seja a finalidade da função. O resultado é uma inclusão fisicamente coletiva e socialmente diádica: estudante e intérprete formam um pequeno sistema dentro da turma. Estratégias simples ajudam a romper esse padrão — organizar semicírculos quando a atividade exige discussão, estabelecer turnos visíveis, evitar que várias pessoas falem simultaneamente, fornecer

materiais com antecedência ao intérprete, utilizar nomes ou sinais para identificar interlocutores e reservar tempo de processamento. Essas medidas beneficiam a precisão da interpretação e tornam a conversa mais acessível a todos.

O pertencimento não pode, entretanto, ser confundido com assimilação. Um estudante não precisa abandonar Libras, esconder aparelhos, falar de determinada maneira ou demonstrar facilidade em leitura labial para ser considerado integrado. Tampouco deve ser pressionado a representar "a comunidade surda" ou ensinar Libras continuamente aos colegas. Participação inclui direito a escolher quando explicar uma necessidade e quando apenas estar presente. A escola precisa evitar transformar acessibilidade em exposição permanente da diferença. Isso vale inclusive para adaptações: posicionamento de carteira, uso de microfone remoto, janela de Libras, legenda ou chamada visual podem ser necessários, mas devem ser discutidos com o estudante para reduzir constrangimento e aumentar funcionalidade.

Tecnologias ampliam possibilidades, porém não eliminam relações de poder. Sistemas de legendagem automática, reconhecimento de fala, videochamadas, dicionários digitais e plataformas de tradução podem ser úteis em situações específicas, mas sua presença não autoriza presumir equivalência entre uma saída automática e uma mediação linguística confiável. Em estudo recente que reavaliou modelos de tradução automática de línguas de sinais sem glosas sob condições padronizadas, Sincan, Low, Asasi e Bowden (2025) mostraram que parte dos ganhos de desempenho relatados diminui quando pré-processamento, codificadores visuais e condições de treinamento são controlados. O resultado não invalida a tecnologia; alerta contra transformar métricas experimentais em promessa de funcionamento educacional. Uma política escolar responsável, por isso, não substitui intérpretes ou professores bilíngues por ferramentas

automáticas sem validação. Tecnologia precisa ser tratada como apoio verificável: quem revisa a tradução, que erros são frequentes, o estudante consegue contestar a saída, dados de vídeo são armazenados e a ferramenta funciona em contextos de baixa conectividade? A inovação só é inclusiva quando aumenta, e não reduz, o controle do usuário sobre o acesso à informação.

A desigualdade territorial torna essa questão particularmente brasileira. Manter escola ou classe bilíngue com professores fluentes pode ser viável em centros urbanos e difícil em municípios pequenos, áreas rurais, territórios indígenas, comunidades quilombolas ou regiões com baixa oferta de profissionais. A resposta não pode ser negar o direito porque a escala é pequena, nem impor deslocamentos desproporcionais como única alternativa. O novo Plano Nacional de Educação exige regime de colaboração, formação de profissionais e monitoramento do público da educação bilíngue (BRASIL, 2026a); isso abre espaço para soluções regionais, polos, transporte adequado, redes de formação e apoio remoto, desde que o desenho preserve ambientes linguísticos reais e não reduza bilinguismo a uma tela conectada esporadicamente. A política precisa equilibrar proximidade territorial e densidade linguística, tensão que não se resolve com uma única configuração nacional.

Há ainda estudantes para os quais a própria categoria “bilíngue” descreve apenas parte da experiência. Crianças surdas de famílias imigrantes podem conviver com Libras, português escrito e outra língua falada em casa; indígenas surdos podem ter relação com línguas indígenas orais ou sinalizadas; estudantes surdocegos podem utilizar formas táteis de comunicação; pessoas com deficiências associadas podem precisar de ritmos, sistemas de apoio ou recursos adicionais. A revisão de Andersson e Schwarz (2026) é importante justamente por deslocar a análise do estudante isolado para quatro níveis — contexto, organização, educadores e estudante

— mostrando que complexidade linguística exige colaboração entre escola e família e avaliações capazes de distinguir repertórios. No Brasil, esse olhar é crucial para evitar que o português seja tratado como a única língua adicional relevante para compreender o repertório do estudante e que a diversidade regional desapareça sob uma concepção abstrata de bilinguismo.

A formação docente precisa acompanhar essa complexidade. Uma disciplina de Libras na licenciatura é importante, mas uma carga horária introdutória não transforma automaticamente o professor em profissional bilíngue. O desafio possui pelo menos três camadas. A primeira é comunicacional: conseguir interagir diretamente em situações cotidianas. A segunda é pedagógica: compreender como visualidade, segunda língua, interpretação e história linguística interferem na aprendizagem. A terceira é curricular: saber ensinar sua disciplina em parceria com profissionais de Libras, antecipando conceitos, materiais e formas de avaliação. O novo PNE reconhece essa lacuna ao prever política nacional de formação dos profissionais da educação bilíngue de surdos e incentivar cursos de Pedagogia Bilíngue, Letras-Libras e formações correlatas (BRASIL, 2026a). O avanço dependerá menos da existência formal dos cursos do que de sua distribuição territorial, qualidade e vínculo com redes de ensino.

Gestão escolar tem papel igualmente decisivo. Intérprete contratado apenas depois do início do ano, professor que recebe material no momento da aula, ausência de substituição quando o profissional falta e reuniões pedagógicas sem acessibilidade são falhas organizacionais, não características do estudante. O projeto político-pedagógico precisa registrar como a escola garantirá comunicação em sala, eventos, avaliações, conselhos de classe e situações emergenciais. Também precisa definir fluxos de planejamento entre regentes, professores bilíngues, intérpretes e AEE. Quando esses arranjos dependem da boa vontade informal de pessoas

específicas, a escolarização fica vulnerável à rotatividade. Uma política madura transforma conhecimento tácito em procedimento institucional sem burocratizar relações.

A participação da família deve seguir princípio semelhante ao discutido em capítulos anteriores: conhecimento familiar é indispensável, mas responsabilidade pública não pode ser terceirizada. Famílias podem informar formas de comunicação, história de acesso linguístico, uso de tecnologias e experiências de discriminação; não devem ser obrigadas a contratar intérprete, produzir material bilíngue ou ensinar a equipe escolar. Ao mesmo tempo, políticas de ensino de Libras para familiares merecem investimento porque ampliam oportunidades de comunicação cotidiana. O objetivo não é avaliar moralmente pais que ainda não dominam Libras, mas reduzir barreiras concretas para que possam aprender. Programas acessíveis em horário, território e formato importam tanto quanto a oferta abstrata de um curso.

A voz do próprio estudante é indispensável para decidir apoios. Perguntar apenas "você entendeu?" tende a produzir respostas pouco informativas, especialmente em relações assimétricas. É mais útil observar e perguntar quais situações permitem acompanhar melhor, em que momentos perde informação, como prefere receber correções, se determinada posição de sala funciona, quando legenda ajuda ou atrapalha e como se sente em trabalhos de grupo. Estudantes mais jovens também podem participar por escolhas concretas e observação de respostas. Essa escuta não transforma preferência individual em regra absoluta; combina experiência do estudante com critérios pedagógicos e direitos. Sua função é impedir que adultos definam acessibilidade sem conhecer seu efeito.

Monitorar qualidade exige, por isso, indicadores que vão além de presença de serviço. Quantos estudantes têm acesso diário a uma língua plenamente acessível? Quantos professores regentes conseguem comunicar-

se diretamente com estudantes sinalizantes? Há materiais bilíngues antes da aula ou traduções improvisadas depois? O estudante participa de trabalho em grupo sem depender exclusivamente do intérprete? Instrumentos de avaliação distinguem domínio curricular e proficiência em português escrito? Há progresso documentado em Libras e na segunda língua? Famílias conseguem acessar reuniões e documentos? A escola dispõe de substituição quando um profissional de acessibilidade falta? Essas perguntas transformam direitos linguísticos em dimensões observáveis de qualidade.

Também é necessário observar quem permanece invisível nos dados. Estatísticas escolares podem registrar surdez e deficiência auditiva, mas não captam com a mesma precisão proficiência em Libras, idade de aquisição, qualidade do input, uso real de língua de instrução ou perda cotidiana de informação. O PNE de 2026 reconhece a necessidade de aperfeiçoar levantamentos e indicadores para o público da educação bilíngue de surdos (BRASIL, 2026a). Esse movimento é promissor porque uma política que conta apenas matrículas pode declarar sucesso enquanto estudantes permanecem linguisticamente isolados. A expansão de dados, contudo, precisa respeitar proteção de informações pessoais e evitar que marcadores identitários se transformem em mecanismos de vigilância. Medir melhor deve servir para localizar barreiras e distribuir recursos, não para estreitar possibilidades.

O debate entre escola comum, classe bilíngue e escola bilíngue costuma tornar-se improdutivo quando o lugar físico é tratado como único critério moral. Uma escola comum sem interlocutores em Libras pode produzir isolamento; uma escola bilíngue pode falhar academicamente; uma classe bilíngue dentro de escola comum pode combinar densidade linguística e convivência ampliada ou pode tornar-se apartada do restante da instituição. A Lei nº 14.191/2021 reconhece diferentes arranjos e

preserva prerrogativas de escolha. A avaliação séria precisa perguntar que língua organiza o ensino, qual a qualidade curricular, que relações sociais existem, como o estudante participa, que apoios estão disponíveis e se a escolha pode ser revista. Inclusão não é uma coordenada geográfica. É qualidade de acesso ao conhecimento e à vida coletiva.

Essa formulação permite reconciliar dois valores que às vezes aparecem como rivais: convivência com a diversidade e direito a ambientes linguísticos densos. Estar com colegas ouvintes pode ampliar redes sociais e experiências, mas não compensa privação de comunicação. Estar com pares surdos pode ampliar linguagem e pertencimento, mas não dispensa currículo exigente nem oportunidades de circulação social mais ampla. Uma política educacional madura não obriga famílias e estudantes a escolher entre linguagem e sociedade. Ela constrói combinações em que o estudante possa aprender em língua acessível, encontrar pares, relacionar-se com diferentes grupos e transitar entre contextos com apoio adequado.

É nessa combinação que a acessibilidade deixa de ser serviço lateral e se torna princípio pedagógico. Um estudante surdo não precisa apenas "receber" a fala do professor; precisa acessar as relações entre ideias, antecipar conceitos, acompanhar dúvidas dos colegas, produzir respostas e disputar interpretações. Precisa poder ler um aviso sem depender de alguém, participar de uma emergência, compreender uma piada, contestar uma nota, apresentar um trabalho e construir repertório para circular por diferentes comunidades linguísticas. Quando essas possibilidades existem, Libras, português escrito, interpretação, legenda, tecnologia e apoio especializado deixam de competir entre si e passam a compor uma ecologia de acesso.

A exigência final é simples de formular e difícil de implementar: nenhuma decisão sobre escolarização de surdos deveria ser considerada satisfatória enquanto o estudante permanecer espectador de uma

experiência educacional organizada na língua dos outros. A escola pode ter matrícula, intérprete, tecnologia e documentos corretos e ainda falhar se comunicação não produzir participação intelectual. O direito linguístico se realiza quando o estudante encontra uma língua em que pode pensar com complexidade, interlocutores com quem pode construir conhecimento e meios para atravessar outras línguas e espaços sem que cada mudança implique perda de autoria. Nessa perspectiva, acessibilidade não é a tradução posterior de um mundo já pronto; é uma forma de organizar o mundo escolar para que informação, relações e conhecimento possam ser percebidos e apropriados por diferentes vias.

CAPÍTULO 6 — Deficiência visual: acesso à informação, mobilidade e construção da autonomia

A discussão sobre surdez mostrou que acessibilidade não pode ser acrescentada ao final de um ensino concebido para um único modo de comunicação. Na deficiência visual, a mesma exigência aparece sob outra forma: um conteúdo pode estar fisicamente presente, projetado no quadro, impresso no livro ou disponibilizado em ambiente virtual e, ainda assim, permanecer pedagogicamente indisponível. O problema não é apenas se a informação existe, mas se o estudante consegue percebê-la, explorá-la, relacioná-la a conhecimentos anteriores, agir sobre ela e utilizá-la para produzir uma resposta própria.

Essa distinção é decisiva porque a escola é profundamente organizada por pressupostos visuais. Quadros, mapas, esquemas, gráficos, gestos indicativos, demonstrações silenciosas, cores, organização espacial da página, tabelas, expressões matemáticas e interfaces digitais carregam informação que muitas vezes não é verbalizada. Para quem enxerga, parte importante desse conteúdo é adquirida de maneira incidental. Para estudantes cegos ou com baixa visão, o acesso pode exigir outra forma de representação, mais tempo de exploração, descrição intencional, recursos táteis, ampliação, contraste, tecnologia ou ensino explícito de procedimentos que os colegas aprendem apenas observando.

O próprio Censo Escolar brasileiro ajuda a lembrar que deficiência visual não constitui uma experiência homogênea. A coleta distingue baixa visão, cegueira e visão monocular, em vez de reunir todas essas condições em uma única categoria administrativa. Na apresentação coletiva dos resultados de 2025, somente a categoria baixa visão alcançou 91.936 matrículas, acima das 77.180 registradas em 2021 (INEP, 2026a). O crescimento do acesso, entretanto, informa pouco sobre a qualidade das condições oferecidas. Saber quantos estudantes estão matriculados não

revela se recebem livros em formato utilizável, se conseguem acompanhar um gráfico, circular pela escola sem dependência desnecessária ou demonstrar conhecimento em avaliações acessíveis.

A legislação brasileira oferece uma base robusta para deslocar a discussão de favor para direito. A Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência, promulgada pelo Decreto nº 6.949/2009 com equivalência constitucional, inclui Braille, caracteres ampliados, comunicação tátil e tecnologias de informação acessíveis na própria definição de comunicação. Em seu artigo 24, determina que o direito à educação envolve facilitar o aprendizado do Braille, de formas alternativas de escrita e de habilidades de orientação e mobilidade, além de assegurar modos e meios de comunicação adequados ao indivíduo (BRASIL, 2009). A Lei Brasileira de Inclusão reforça acessibilidade, tecnologia assistiva, adaptação razoável e provisão de recursos necessários à participação educacional (BRASIL, 2015).

Esse marco impede duas simplificações recorrentes. A primeira é imaginar que estudantes cegos precisam essencialmente de áudio, como se ouvir fosse equivalente a ler, escrever, examinar uma expressão ou construir uma representação espacial. A segunda é supor que baixa visão se resolve aumentando fonte. Em ambos os casos, uma necessidade complexa é convertida em solução única. A questão pedagógica mais precisa é outra: que informação precisa ser acessada, por qual tarefa, em que velocidade, com quais recursos e qual combinação de modalidades permite ao estudante compreender, produzir, revisar e agir com o menor grau possível de dependência.

A tese deste capítulo é que a inclusão de estudantes com deficiência visual depende de uma arquitetura de acesso que combine três dimensões inseparáveis: acesso à informação e aos sistemas simbólicos; acesso ao currículo e às formas de representação que estruturam diferentes áreas do conhecimento; e acesso ao espaço escolar e às decisões que permitem

autonomia. Quando uma dessas dimensões falha, o estudante pode permanecer matriculado e até apresentar boas notas, mas viver uma escolarização estreita, mediada continuamente por outra pessoa e com oportunidades reduzidas de explorar, escolher, errar e participar.

Entre enxergar e acessar: heterogeneidade visual, alfabetização e escolha de formatos

A primeira exigência é abandonar a ideia de que diagnóstico oftalmológico determina, por si só, o modo de aprender. Informações clínicas são importantes para compreender condição visual, estabilidade, necessidade de acompanhamento e possibilidades de uso da visão residual, mas decisões pedagógicas dependem de funcionamento em tarefas concretas. Dois estudantes descritos administrativamente como baixa visão podem responder de maneira muito diferente a iluminação, contraste, distância, tamanho de fonte, fadiga, campo visual, tempo de leitura e complexidade gráfica. Por isso, uma adaptação que aumenta acesso para um estudante pode ser irrelevante ou até desconfortável para outro.

A revisão de escopo de Ahmad Najmee et al. (2025), que reuniu 17 estudos e documentos sobre ambientes de sala para estudantes com deficiência visual, ajuda a mostrar essa variabilidade. Organização do mobiliário, posição na sala, iluminação, contraste, reflexo e condições de legibilidade aparecem repetidamente como dimensões relevantes. O valor da revisão não está em oferecer um padrão universal de lux, cor ou posição, mas em evidenciar que o ambiente interfere no desempenho visual e na navegação. Uma sala considerada adequada para a maioria pode impor esforço excessivo a um estudante com baixa visão se houver brilho, contraste insuficiente, fontes pequenas ou circulação desorganizada.

Isso torna perigosa a adaptação baseada em aparência. O professor pode concluir que o estudante 'enxerga bem' porque reconhece rostos

próximos, usa celular ou se desloca sem bengala, e daí inferir que ler texto impresso pequeno ou acompanhar conteúdo projetado também será simples. Funções visuais exigidas por tarefas diferentes não são equivalentes. Da mesma maneira, usar a visão residual não precisa ser transformado em obrigação permanente. Em algumas atividades, o recurso visual ampliado pode ser eficiente; em outras, Braille, áudio ou combinação de modalidades pode reduzir fadiga e ampliar precisão. A escolha deve ser funcional, não simbólica.

O Braille ocupa posição central nessa discussão porque é frequentemente descrito como tecnologia do passado diante de leitores de tela, audiolivros e reconhecimento de voz. Essa oposição é conceitualmente frágil. Áudio fornece acesso importante à informação, mas não substitui todas as funções da escrita: examinar ortografia, pontuação, estrutura de uma expressão, disposição de símbolos, revisão textual, notação científica e navegação autônoma em segmentos de texto são experiências cognitivas diferentes de escuta contínua. Para estudantes que dele necessitam, Braille é sistema de leitura e escrita, não mero dispositivo compensatório.

A revisão sistemática de Kana e Hagos (2025), baseada em 12 estudos publicados entre 2015 e 2023, identificou barreiras ao uso do Braille que não se limitam ao estudante: falta de materiais, currículos pouco inclusivos, formação insuficiente de professores, escassez de tecnologias Braille e baixa prioridade institucional. Esse resultado é importante porque desloca a pergunta de 'por que o aluno não usa Braille?' para 'que oportunidades reais de aprender, praticar e usar Braille em tarefas intelectualmente relevantes foram oferecidas?'. Uma escola que disponibiliza material tátil apenas ocasionalmente pode produzir baixa fluência e depois interpretar essa baixa fluência como justificativa para abandonar o sistema.

O Brasil dispõe de normatização técnica própria para produção de textos em Braille e de Grafia Braille para a Língua Portuguesa, atualizada em edição do Ministério da Educação (2018). A existência de norma, contudo, não resolve atrasos de produção nem garante que o material chegue junto com o livro dos colegas. Tempo é parte da acessibilidade. Um capítulo entregue semanas depois pode ter sido tecnicamente convertido com perfeição e pedagogicamente chegar tarde demais. Acesso simultâneo importa porque permite antecipar leitura, participar da explicação, formular dúvidas e trabalhar com o grupo no mesmo momento curricular.

Essa temporalidade aparece também no direito de acesso a obras. O Tratado de Marraqueche, promulgado no Brasil pelo Decreto nº 9.522/2018 e regulamentado pelo Decreto nº 10.882/2021, procura ampliar a disponibilidade e circulação de exemplares em formatos acessíveis para pessoas cegas, com deficiência visual ou outras dificuldades de acesso ao texto impresso. Embora seu campo alcance produção e intercâmbio de obras, a implicação educacional é direta: acessibilidade não pode ficar subordinada exclusivamente à capacidade de cada escola de reinventar uma conversão individual sempre que um livro é adotado.

Há, porém, uma diferença entre fornecer formato alternativo e construir alfabetização multimodal. O estudante precisa aprender a decidir qual formato é mais eficiente para diferentes objetivos. Um texto literário extenso pode ser acompanhado em áudio em determinada situação; uma atividade de ortografia pode exigir Braille; uma tabela pode ser melhor compreendida com representação tátil ou estrutura digital navegável; um documento curto pode ser ampliado; uma pesquisa pode combinar leitor de tela e linha Braille. Autonomia cresce quando a escola ensina repertório para escolhas, em vez de fixar uma única modalidade para todas as tarefas.

A baixa visão exige raciocínio igualmente individualizado. Aumentar fonte pode ajudar, mas também reduzir a quantidade de

informação visível por página e aumentar movimentos necessários para localizar elementos. Contraste pode facilitar percepção, porém preferências e necessidades variam. Posicionar o estudante sempre na primeira carteira não garante acesso se houver reflexo no quadro, se a fonte continuar ilegível ou se a atividade ocorrer em outro ponto da sala. A revisão de Ahmad Najmee et al. (2025) reforça que disposição física e condições visuais precisam ser pensadas em conjunto, e não como lista fixa de adaptações.

Nesse processo, recursos ópticos e eletrônicos não deveriam funcionar como sinais de dependência ou privilégio. Fotografar o quadro para ampliar depois, usar lupa eletrônica, modificar contraste da tela, aproximar o material ou utilizar dispositivo móvel pode ser simplesmente o equivalente funcional de aproximar os olhos do texto. A barreira surge quando a escola permite o recurso apenas informalmente, dependendo da boa vontade de cada professor, ou quando regras gerais sobre celulares e equipamentos são aplicadas sem considerar acessibilidade. A Lei nº 15.100/2025 e sua regulamentação pelo Decreto nº 12.385/2025 preservam hipóteses de uso de dispositivos relacionadas à acessibilidade e à inclusão; isso reforça que normas coletivas não podem eliminar, de modo indiferenciado, meios de acesso de quem deles depende.

Avaliação é um teste particularmente sensível dessa coerência. Se o estudante utiliza Braille, leitor de tela, ampliação ou material tátil para aprender, retirar esses recursos na prova modifica o construto avaliado. A tarefa deixa de medir apenas domínio de História, Biologia ou Matemática e passa a medir capacidade de superar uma barreira de formato. O contrário também é verdadeiro: adaptar formato não autoriza reduzir automaticamente a complexidade conceitual. Uma prova maior, com menos itens ou questões mais simples pode ser mais rápida de produzir, mas pode não avaliar os mesmos objetivos dos colegas.

O estudo de Bernardo (2022) com estudantes do ensino médio é particularmente revelador porque dá voz a quem vivenciou esse tipo de incoerência. Os participantes relataram recursos que existiam, mas não eram utilizados de forma integrada às aulas comuns, participação limitada em Matemática e avaliações mais fáceis do que as destinadas aos demais estudantes. A pesquisa mostra uma forma de exclusão que pode passar despercebida em indicadores administrativos: o estudante está presente, recebe algum apoio e é aprovado, mas sua experiência curricular é empobrecida. Inclusão não se mede apenas por ausência de reprovação.

Essas evidências convergem com a crítica já construída ao longo do livro: apoio especializado só é inclusivo quando aumenta participação na experiência comum. Para a deficiência visual, isso significa que transcrição, ampliação, produção tátil e ensino de tecnologias não podem ficar encapsulados no atendimento educacional especializado. O conhecimento especializado precisa chegar ao planejamento da aula antes que o material seja fechado. Se o professor especializado recebe o gráfico na véspera para 'adaptar', o sistema já produziu urgência onde deveria haver desenho antecipado.

O desafio, portanto, não é escolher entre recursos tradicionais e digitais. É construir uma ecologia de formatos em que o estudante possa ler, escrever, pesquisar, calcular, revisar, comunicar-se e produzir conhecimento de maneiras compatíveis com a tarefa. A maturidade do sistema aparece quando o recurso deixa de ser exceção improvisada e passa a integrar rotinas de produção de material, avaliação e comunicação institucional.

Da imagem ao conceito: currículo, matemática, ciências e acessibilidade digital

O segundo problema aparece quando a informação não é apenas textual. A escola contemporânea ensina por imagens: mapas mostram relações espaciais, gráficos condensam tendências, diagramas representam sistemas, fotografias documentam fenômenos, fórmulas organizam relações simbólicas e interfaces digitais distribuem significado por posição, cor e movimento. Converter todo esse universo em áudio linear é insuficiente. A questão central é preservar a relação que a representação torna cognitivamente disponível.

A Matemática expõe essa dificuldade com especial clareza. A revisão sistemática de Klingenberg, Holkesvik e Augestad (2019) encontrou apenas 11 estudos elegíveis sobre educação matemática de estudantes com deficiência visual entre 2000 e 2017, incluindo pesquisas sobre ábaco, gráficos táteis, atitudes docentes e desenvolvimento de conceitos. Além da base empírica ainda restrita, os autores apontam que estudantes com deficiência visual sem comprometimento cognitivo devem poder acompanhar o nível curricular esperado quando encontram estratégias adequadas. O desempenho abaixo do esperado, portanto, não pode ser interpretado automaticamente como consequência da condição visual.

A revisão brasileira de Dias e Pinto (2025) amplia esse quadro ao analisar 27 estudos de 2018 a 2023. Quatro conjuntos de problemas apareceram de maneira recorrente: inclusão e aprendizagem matemática, tecnologias assistivas, descrição de imagens e gráficos e estratégias utilizadas pelos próprios estudantes. O diálogo entre as duas revisões é importante. A literatura mais antiga já mostrava a necessidade de estratégias específicas; a mais recente evidencia que o problema persiste

justamente em áreas nas quais o currículo se tornou ainda mais gráfico e digital.

Representações táteis são fundamentais, mas não funcionam como cópias tridimensionais de uma imagem visual. O tato explora sequencialmente e possui resolução e campo de apreensão diferentes da visão. Um gráfico tátil excessivamente carregado pode conter todos os elementos do original e, ainda assim, ser inutilizável. Adaptar exige selecionar relações essenciais, organizar legenda, diferenciar texturas e permitir exploração orientada até que o estudante forme um modelo global. A fidelidade pedagógica pode exigir reduzir detalhe visual para preservar estrutura conceitual.

Esse princípio também vale para descrições verbais. Dizer 'há uma figura aqui' informa existência, mas não conteúdo; descrever cada detalhe sem hierarquia pode produzir sobrecarga. Uma boa descrição precisa responder à finalidade da imagem. Em Geografia, a posição relativa entre regiões pode ser central; em Ciências, interessa o encadeamento entre partes de um sistema; em Arte, composição, cor e materialidade podem ser objeto de análise; em um gráfico estatístico, tendência, escala e valores relevantes precisam permanecer disponíveis. Acessibilidade não é legenda decorativa, mas tradução funcional da informação.

Dias e Pinto (2025) mostram ainda que a ausência de materiais em Braille e recursos táteis pode reduzir estudantes a ouvintes nas aulas de Matemática. Essa formulação é pedagogicamente forte porque evidencia que escutar explicações não equivale a fazer Matemática. Resolver uma expressão, comparar estratégias, registrar etapas, explorar um gráfico e verificar um resultado exigem ação. Quando o colega manipula o material e o estudante cego apenas ouve, pode haver exposição ao conteúdo sem participação epistêmica.

A diferença entre participação social e participação epistêmica merece atenção. Um estudante pode estar em grupo, conversar com colegas e até ajudar na interpretação de um problema, mas não ter acesso ao dado gráfico que define a tarefa. A atividade parece colaborativa, porém distribui papéis com base na deficiência: os colegas veem e manipulam; ele escuta e opina. Colaboração genuína exige que cada participante tenha acesso suficiente para assumir diferentes funções, inclusive aquelas consideradas centrais para produzir a resposta.

Nas Ciências da Natureza, práticas experimentais levantam problema semelhante. Segurança é argumento legítimo, mas pode ser utilizado para afastar o estudante da manipulação e convertê-lo em observador verbal de um experimento feito por outros. A pergunta inclusiva não é se toda prática pode ser realizada exatamente da mesma maneira, mas quais variáveis precisam ser percebidas, quais riscos precisam ser controlados e que adaptações permitem participação ativa. Mudanças de temperatura, textura, massa, som, odor seguro, tempo, volume e posição podem ser acessadas por diferentes canais, desde que o planejamento não tenha sido construído exclusivamente para visão.

O risco de empobrecimento curricular aumenta quando disciplinas são classificadas antecipadamente como 'muito visuais'. Geometria, Química, Física, cartografia e programação podem exigir mediações específicas, mas isso não as torna pedagogicamente incompatíveis com cegueira ou baixa visão. A revisão de Klingenberg et al. (2019) e a síntese de Dias e Pinto (2025) apontam justamente para a necessidade de qualificação docente e recursos, não para retirada de conteúdos. Baixa expectativa pode produzir o resultado que depois parece confirmá-la.

Tecnologia digital pode romper algumas dessas barreiras e criar outras. Um arquivo textual estruturado permite navegação por leitor de tela; o mesmo conteúdo convertido em imagem escaneada pode se tornar quase

opaco. Uma plataforma pode ter excelente conteúdo e controles inacessíveis por teclado. Um gráfico pode trazer texto alternativo irrelevante. Uma fórmula pode aparecer visualmente correta e ser lida de forma incompreensível se não estiver codificada em linguagem matemática acessível. Por isso, 'está no computador' não é sinônimo de 'está acessível'.

A Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência vincula acesso à informação a formatos acessíveis e tecnologias apropriadas, e a Lei Brasileira de Inclusão incorpora acessibilidade nos sistemas e tecnologias da informação e comunicação (BRASIL, 2009; BRASIL, 2015). Em termos pedagógicos, isso exige que escolas observem formatos de arquivo, estrutura de títulos, ordem de leitura, descrição de imagens, compatibilidade com leitores de tela e possibilidade de uso por teclado. Esses elementos parecem técnicos, mas determinam se o estudante consegue trabalhar sozinho ou precisa pedir continuamente que alguém 'clique ali' ou leia o que a interface não anuncia.

Dependência tecnológica também precisa ser analisada. Leitores de tela, linhas Braille, lupas eletrônicas e reconhecimento de texto ampliam enormemente o acesso, mas equipamentos podem falhar, atualizações podem quebrar compatibilidade e licenças podem não estar disponíveis em todas as redes. Ensinar apenas um software ou dispositivo produz vulnerabilidade. O objetivo educacional deve ser desenvolver estratégias transferíveis: compreender como navegar por estrutura, localizar informações, escolher formatos, verificar resultados e combinar recursos quando uma ferramenta não responde.

Essa discussão tem uma dimensão econômica e territorial. Produção Braille, impressoras, linhas Braille, lupas eletrônicas e materiais táteis podem exigir investimento, manutenção e profissionais qualificados. Escolas de municípios pequenos ou áreas rurais podem não reunir escala para todos os recursos localmente. A resposta não pode ser naturalizar

menor acesso. Redes precisam organizar centros de produção, empréstimo de equipamentos, logística de materiais, apoio itinerante e articulação regional de modo que o tempo de chegada do recurso não transforme distância territorial em atraso curricular.

O Tratado de Marraqueche acrescenta uma dimensão estrutural a esse problema ao reconhecer, no marco incorporado pelo Decreto nº 9.522/2018 e regulamentado pelo Decreto nº 10.882/2021, que barreiras de acesso a obras não são resolvidas exclusivamente por mercado ou iniciativa individual. Na escola, lógica semelhante vale para livros didáticos e materiais complementares. Acessibilidade precisa ser requisito de aquisição e produção, não uma tarefa posterior delegada à família ou ao professor especializado. Quando uma rede compra conteúdo digital inacessível e depois tenta 'adaptá-lo', está financiando duas vezes a mesma informação e impondo ao estudante o custo do atraso.

A formação docente precisa acompanhar essa complexidade sem pretender transformar cada professor em especialista em todas as tecnologias. O professor da área precisa saber reconhecer quando uma representação carrega informação essencial, explicitar o objetivo conceitual e trabalhar em parceria para escolher formato acessível. O professor especializado precisa compreender currículo suficiente para que a adaptação preserve o que está sendo ensinado. O técnico de tecnologia, quando existe, precisa compreender acessibilidade. A qualidade emerge da conexão entre competências, não da expectativa de um profissional onisciente.

Planejamento antecipado é, nesse sentido, uma tecnologia organizacional tão importante quanto qualquer equipamento. Receber slides e avaliações com antecedência permite transcrever, descrever e testar. Disponibilizar arquivos editáveis evita retrabalho. Definir calendário comum entre professores reduz urgências. Testar um material com o

estudante antes da prova revela problemas que nenhuma checklist identifica. Muitas barreiras atribuídas à complexidade da deficiência são, na prática, efeitos de processos escolares que deixam acessibilidade para o último momento.

A participação do estudante é indispensável nesse teste. Pessoas com deficiência visual desenvolvem repertórios próprios para localizar informação, combinar tecnologias e reconhecer quando uma adaptação está atrapalhando. Perguntar qual recurso funciona não significa transferir ao estudante a responsabilidade técnica pela acessibilidade; significa incorporar conhecimento de uso ao julgamento profissional. Uma adaptação criada sem usuário pode ser formalmente correta e funcionalmente ruim.

Essa escuta também protege contra a infantilização. O estudante pode preferir uma solução mais rápida e discreta do que aquela considerada 'especializada' pela equipe. Pode escolher leitor de tela em vez de receber um colega para ler; pode querer mapa tátil em vez de descrição; pode usar ampliação no celular em vez de folha A3. A escola precisa distinguir apoio de imposição. O melhor recurso não é o mais sofisticado, mas o que oferece acesso suficiente com autonomia, precisão e compatibilidade com o objetivo da atividade.

Mover-se, escolher e participar: autonomia como resultado pedagógico

A terceira dimensão desloca a discussão do material para o espaço. Acesso ao currículo não se realiza plenamente se o estudante precisa aguardar alguém para chegar à biblioteca, localizar a sala de laboratório, ir ao recreio ou circular em uma atividade externa. Orientação e mobilidade não são competências periféricas reservadas à vida adulta; participam da própria experiência de escolarização. A Convenção sobre os Direitos das

Pessoas com Deficiência associa explicitamente educação ao aprendizado de orientação e mobilidade e, em seu artigo 20, estabelece mobilidade pessoal com a máxima independência possível como direito (BRASIL, 2009).

A relação entre ajuda e autonomia é, contudo, mais delicada do que parece. Intervir rapidamente pode evitar colisão ou perda de tempo, mas ajuda constante também pode impedir que o estudante aprenda a construir referências, reconhecer rotas, pedir informação e resolver imprevistos. Magalhães, Sankako e Braccialli (2014), ao analisarem estratégias de uma professora brasileira com uma criança com deficiência visual, identificaram situações em que formas de apoio utilizadas pela docente acabavam dificultando orientação e mobilidade. A boa intenção, portanto, não garante efeito inclusivo.

Esse achado se conecta a um problema mais amplo de superproteção. A escola pode retirar obstáculos legítimos e, ao mesmo tempo, retirar oportunidades de decisão. Levar sempre o estudante pelo braço, organizar um colega fixo para acompanhá-lo, entregar objetos diretamente em suas mãos ou antecipar todos os movimentos reduz risco imediato, mas pode produzir dependência institucional. Autonomia não significa ausência de apoio; significa aumentar capacidade de controlar a própria ação, solicitar ajuda quando necessária e recusá-la quando não é.

A revisão de Cmar e Markoski (2019) sobre autodeterminação de crianças e jovens com deficiência visual encontrou apenas 11 estudos entre 2003 e 2016, com qualidade metodológica variável. Apesar da base ainda limitada, os autores convergem para a importância de oportunidades adequadas à idade para tomar decisões, participar do planejamento educacional e desenvolver autodefesa. O dado é relevante porque mostra que autonomia não nasce espontaneamente quando o estudante atinge a adolescência. Ela precisa ser praticada em decisões cotidianas.

Essas decisões podem parecer pequenas: escolher onde sentar considerando luz e ruído; explicar a um professor como prefere receber material; pedir que uma pessoa se identifique; decidir quando usar bengala; solicitar descrição de uma imagem; combinar com colegas a divisão de tarefas; contestar uma avaliação inacessível. Cada situação ensina que necessidade de apoio não elimina autoridade sobre a própria experiência. Uma escola que resolve tudo sem consultar o estudante pode ser eficiente administrativamente e pobre em formação para autonomia.

Autonomia também exige conhecimento do ambiente. Alterações frequentes de mobiliário, objetos deixados em circulação, portas entreabertas e mudanças de sala sem aviso podem transformar espaços conhecidos em barreiras. A revisão de Ahmad Najmee et al. (2025) mostra que arranjo físico, contraste e organização do espaço influenciam navegação e conforto. A implicação pedagógica não é congelar o ambiente para sempre, mas tornar mudanças comunicáveis e permitir que o estudante construa novos referenciais, em vez de depender de acompanhamento permanente.

A participação social é afetada pelas mesmas escolhas. Recreio, educação física, excursões, feiras, apresentações e atividades culturais costumam ser menos planejados em termos de acessibilidade do que aulas formais. É justamente nesses espaços que pertencimento, amizade e iniciativa se constroem. Se o estudante participa de Português e Matemática, mas fica ao lado de um adulto durante o recreio ou é excluído de saídas por receio de segurança, a inclusão acadêmica convive com segregação social.

O apoio entre pares pode ampliar participação, desde que não produza cuidador permanente. Colegas podem oferecer informação, cooperar em deslocamentos e dividir tarefas como qualquer grupo faz, mas não deveriam assumir responsabilidade institucional por segurança ou

acesso. Relações entre estudantes ficam mais autênticas quando a ajuda é recíproca e situacional. O colega que hoje descreve uma imagem pode amanhã pedir apoio em outra parte da atividade. Fixar um estudante como 'guia' do colega cego transforma amizade possível em função.

Educação física ilustra bem essa tensão. Algumas atividades exigem adaptações de espaço, sinalização sonora, marcações táteis, regras ou equipamentos, mas excluir participação por antecipar perigo reduz oportunidade de desenvolver habilidades motoras, confiança e conhecimento corporal. A lógica deve ser análise de risco e desenho de participação, não proibição genérica. Segurança é parte do direito à educação, não argumento para reduzir a experiência educacional ao que é mais fácil de controlar.

A mesma lógica vale para laboratórios, oficinas e educação profissional. Ferramentas, calor, substâncias e deslocamentos podem exigir procedimentos específicos, mas o risco precisa ser analisado em relação à tarefa e aos recursos disponíveis. Uma regra que impede qualquer pessoa cega de realizar determinada atividade, sem examinar alternativas, confunde deficiência com incapacidade. Em sentido inverso, expor o estudante sem formação ou adaptação apenas para demonstrar inclusão também é irresponsável. Inclusão madura combina acesso e gestão realista de risco.

A construção da autonomia possui ainda uma dimensão informacional. Alhaj, Fayyad e Saber-Ayad (2024), em revisão crítica sobre autodeterminação e direito à informação de pessoas com deficiência visual, discutem como acesso informacional se relaciona com capacidade de decisão e participação. Na escola, essa relação é cotidiana: horários, avisos, cardápios, comunicados, regras, notas, plataformas e formulários precisam estar disponíveis diretamente ao estudante. Ter sempre alguém que leia por ele pode resolver a mensagem e manter dependência.

Esse ponto fica particularmente importante nas transições entre etapas. Quanto mais velho o estudante, maior o número de ambientes, professores, plataformas, deslocamentos e decisões. Estratégias que funcionaram na educação infantil podem se tornar restritivas no ensino médio. O apoio precisa ser revisto para acompanhar aumento de responsabilidade e complexidade. Manter o mesmo grau de tutela por anos pode produzir a impressão de segurança enquanto impede preparação para universidade, trabalho e circulação comunitária.

A família participa dessa transição, mas não deve carregar sozinha a responsabilidade pela autonomia. Pais podem ter receios legítimos diante de trânsito, violência, barreiras arquitetônicas e atitudes discriminatórias. A escola não precisa desqualificar esses medos; precisa construir experiências graduais, informação e parceria. Exigir independência sem oferecer treino é abandono. Impedir toda experiência por receio é restrição. Entre esses extremos existe um trabalho pedagógico de exposição progressiva a decisões e ambientes com apoio ajustado.

A própria política pública precisa reconhecer que orientação e mobilidade demandam conhecimento especializado. A Convenção prevê capacitação nessas habilidades, e o atendimento educacional especializado deve articular recursos que ampliem participação no contexto real da escola. Isso não significa retirar o estudante repetidamente das aulas para aprender a circular; significa utilizar diferentes ambientes e momentos, inclusive a própria rotina escolar, como contextos de aprendizagem. A habilidade ganha sentido quando serve para chegar a lugares que importam.

Redes de ensino também precisam monitorar disponibilidade de profissionais e recursos de forma territorial. Um município pode matricular poucos estudantes cegos em escolas dispersas e, justamente por isso, ter dificuldade de manter especialista em cada unidade. O problema administrativo é real, mas a solução não pode ser concentrar estudantes

apenas para facilitar serviço se isso contrariar direito e participação comunitária. Modelos itinerantes, polos de apoio, cooperação regional e formação de equipes podem distribuir conhecimento sem transformar especialização em motivo de segregação.

O financiamento precisa considerar custos invisíveis de acessibilidade: tempo de produção, revisão Braille, impressão em relevo, manutenção de equipamentos, licenças, transporte de materiais, formação e horas de colaboração. Recursos que chegam apenas como compra de dispositivo podem produzir armários cheios e pouco acesso. Tecnologia assistiva é sistema de provisão e uso, não objeto. O estudante precisa receber equipamento adequado, aprender a utilizá-lo, ter suporte quando falha e contar com professores que saibam incorporar o recurso à atividade.

Gestão escolar ocupa o ponto em que essas decisões se encontram. É a gestão que pode exigir antecedência de materiais, organizar fluxo de produção acessível, garantir que mudanças físicas sejam comunicadas, prever acessibilidade em eventos e incluir estudantes nas decisões sobre apoio. Também é a gestão que precisa intervir quando a responsabilidade é deslocada para uma única pessoa. Não é aceitável que todo o conhecimento sobre o estudante fique com profissional especializado, acompanhante ou familiar, deixando o restante da escola sem responsabilidade direta.

Indicadores de qualidade deveriam refletir essa amplitude. Além de matrícula e frequência, redes podem acompanhar tempo de entrega de material acessível, acesso às mesmas disciplinas e atividades dos colegas, uso efetivo de recursos, participação em avaliações comuns com adaptações, mobilidade nos espaços escolares, presença em atividades extracurriculares, grau de dependência de adultos e participação do estudante na escolha de apoios. Nenhum indicador isolado define inclusão, mas o conjunto pode revelar se o sistema está ampliando ou estreitando a experiência.

A voz do estudante precisa ocupar posição central nesse monitoramento. Perguntas simples podem produzir informação de grande valor: você recebe o material ao mesmo tempo que a turma? Consegue fazer a atividade sem alguém ler tudo para você? Há lugares na escola aos quais evita ir porque é difícil chegar? Em quais situações a ajuda de um adulto facilita e em quais atrapalha? Que recurso você usa porque funciona e qual usa apenas porque foi escolhido por outra pessoa? Essas respostas revelam barreiras que números administrativos não mostram.

A construção da autonomia não é uma etapa posterior à aprendizagem acadêmica. Ela modifica a própria forma de aprender. Um estudante que consegue localizar materiais, escolher formato, circular, pedir esclarecimento e controlar ferramentas possui mais oportunidades de estudar, revisar e participar. Da mesma forma, um estudante altamente dependente pode apresentar desempenho que reflete tanto o conteúdo quanto a qualidade da mediação disponível naquele dia. Autonomia, portanto, é também condição para que a avaliação escolar se aproxime daquilo que a pessoa efetivamente sabe.

Esse princípio recoloca a pergunta central do capítulo. A deficiência visual não diminui automaticamente o currículo; ela exige que o currículo deixe de depender de um único canal perceptivo. Braille, ampliação, áudio, tato, descrição, tecnologia e mobilidade têm valor quando ampliam acesso à mesma vida intelectual e social da escola, e não quando constroem uma rota paralela permanentemente mediada por outros.

Uma política inclusiva se torna concreta quando o estudante não precisa escolher entre pertencer à turma e receber o recurso de que necessita; entre ter segurança e aprender a mover-se; entre acessar o conteúdo e preservar autonomia; entre usar tecnologia e manter alfabetização sólida. Essas falsas escolhas são produzidas por sistemas mal articulados, não pela deficiência em si.

O critério final é a autoria sobre a experiência escolar. O estudante precisa poder encontrar informação, formar conceitos, registrar raciocínio, circular, escolher estratégias e revisar os próprios apoios. Quando a escola oferece apenas assistência, pode facilitar tarefas sem ampliar autoria. Quando oferece acesso e oportunidades de decisão, transforma suporte em capacidade.

Essa distinção tem uma consequência mais ampla para toda a educação inclusiva: desempenho só pode ser interpretado depois que se pergunta o que estava efetivamente acessível ao estudante. A ausência de resposta pode revelar dificuldade de aprendizagem, mas também pode revelar um gráfico que nunca chegou às mãos, uma plataforma que não podia ser navegada, uma rota que exigia acompanhante ou uma expectativa reduzida antes mesmo da tentativa. Aprender a separar limite de barreira não serve apenas para proteger direitos; melhora a precisão com que a escola reconhece aquilo que cada estudante pode desenvolver.

CAPÍTULO 7 — Altas habilidades ou superdotação: identificação, enriquecimento e direito ao desenvolvimento

O capítulo anterior sustentou que desempenho só pode ser interpretado depois que se pergunta o que estava efetivamente acessível ao estudante. Nas altas habilidades ou superdotação, essa cautela precisa ser levada um passo adiante: a ausência de desempenho excepcional também não autoriza concluir que não existe potencial elevado. Uma escola que oferece o mesmo nível de desafio a todos, valoriza poucas formas de excelência ou observa apenas quem já chega com repertórios acadêmicos amplos pode tornar invisíveis justamente os estudantes que pretende identificar. O problema, portanto, não se resume a encontrar "quem é superdotado". Trata-se de construir condições para reconhecer potenciais diversos, distingui-los de desempenho já consolidado e oferecer experiências capazes de transformá-los em desenvolvimento sem converter o estudante em projeto de produtividade permanente.

A expansão recente dos registros brasileiros torna essa discussão particularmente urgente. O Censo Escolar de 2025 contabilizou 56.238 matrículas declaradas na categoria altas habilidades ou superdotação, diante de 23.758 em 2021 (INEP, 2026a). O crescimento é expressivo, mas o número não deve ser lido como prevalência nem como medida direta do fenômeno. Ele expressa aquilo que redes e escolas conseguiram identificar, registrar e declarar em determinado momento. Mudanças de formação, procedimentos, disponibilidade de atendimento e atenção institucional podem alterar o registro sem que a distribuição real de potenciais na população tenha mudado na mesma proporção. O dado é valioso justamente porque revela a escala de uma tarefa pública: identificar melhor, mas também compreender por que alguns estudantes se tornam visíveis e outros permanecem fora das rotas de reconhecimento.

Esse cenário ganhou novo marco jurídico com a Lei nº 15.436, de 17 de junho de 2026, que instituiu a Política Nacional para Estudantes com Altas Habilidades ou Superdotação. A norma estabelece identificação precoce, atendimento educacional especializado, desenvolvimento integral, progressão flexível, formação de profissionais, centros de referência e cadastro nacional; contempla expressamente a dupla excepcionalidade e prevê enriquecimento, diferenciação ou aprofundamento curricular, aceleração e agrupamentos por pares ou interesses (BRASIL, 2026c). A relevância da lei não está apenas em ampliar um catálogo de direitos. Ela desloca a pergunta de "se" esses estudantes precisam de política educacional para "como" o sistema organizará respostas que sejam pedagogicamente consistentes, socialmente equitativas e suficientemente flexíveis para perfis que não cabem em um único padrão de desempenho.

A definição legal brasileira de 2026 caracteriza as altas habilidades ou superdotação como condição do neurodesenvolvimento associada, entre outros fatores, a elevado potencial intelectual, curiosidade intensa, capacidade de aprendizagem e profundo envolvimento em interesses (BRASIL, 2026c). Essa formulação cumpre uma função normativa importante, mas a literatura científica mostra que não existe uma única maneira de modelar o fenômeno. Gagné (2004), por exemplo, diferencia capacidades naturais e talentos sistematicamente desenvolvidos e coloca ambiente, características intrapessoais e oportunidades dentro do processo de transformação entre uns e outros. Subotnik, Olszewski-Kubilius e Worrell (2011) também defendem uma compreensão desenvolvimental e específica por domínio, na qual potencial inicial precisa encontrar aprendizagem, prática deliberada, mentoria e contextos adequados para se converter em realização de alto nível. Em vez de competir com a definição jurídica, esse debate ajuda a impedir que ela seja transformada em lista rígida de sinais.

A própria pesquisa brasileira recomenda prudência diante de perfis padronizados. A revisão sistemática de Costa, Bianchi e Santos (2022), ao reunir 29 estudos empíricos com crianças, encontrou diversidade de características cognitivas, acadêmicas e socioemocionais e reforçou o caráter heterogêneo desse público. Isso é incompatível com caricaturas recorrentes: o estudante que obtém notas máximas em todas as disciplinas, aprende tudo sozinho, é sempre maduro, lê muito cedo, apresenta excelente comportamento e necessariamente se destaca em provas. Alguns estudantes correspondem parcialmente a esse retrato; outros demonstram capacidade em domínio específico, criatividade incomum, raciocínio sofisticado em situações informais, produção artística, liderança ou profundidade de interesse sem desempenho escolar uniforme. Quando o estereótipo se torna critério, a identificação passa a selecionar quem se parece com a imagem social da superdotação, não necessariamente quem necessita de desafio educacional diferenciado.

A tese deste capítulo parte dessa tensão. A educação inclusiva de estudantes com altas habilidades ou superdotação exige reconhecer potencial sem transformá-lo em rótulo de superioridade; oferecer desafio sem converter diferenciação em excesso de tarefas; utilizar aceleração sem tratá-la como prêmio; acolher necessidades socioemocionais sem patologizar a condição; e garantir oportunidades sem fazer do talento uma obrigação moral de desempenho. O direito ao desenvolvimento não significa que o estudante deva produzir mais para justificar sua identificação. Significa que a escola tem responsabilidade de oferecer experiências intelectualmente honestas, suficientemente complexas e ajustáveis para que capacidades avançadas possam crescer — inclusive quando coexistem com dificuldades, deficiência, vulnerabilidade social ou trajetórias escolares que, à primeira vista, não parecem extraordinárias.

Identificar sem estreitar: potencial, desempenho, desigualdade e dupla excepcionalidade

Identificar altas habilidades ou superdotação é uma decisão educacional antes de ser uma operação classificatória. O rótulo só tem sentido se modificar a qualidade das oportunidades oferecidas. Quando a escola busca identificar apenas para preencher cadastro, confirmar uma suspeita familiar ou produzir laudo sem consequência pedagógica, transforma reconhecimento em burocracia. O ponto central é descobrir em que áreas o estudante demonstra aprendizagem incomumente rápida, profundidade, originalidade, facilidade para estabelecer relações, produção avançada ou potencial ainda pouco convertido em desempenho e, a partir daí, organizar experiências que permitam testar, aprofundar e revisar essas hipóteses. A identificação precisa, portanto, permanecer vinculada ao ensino; não pode ser uma porta que se fecha depois que alguém entra ou fica de fora.

Essa concepção torna insuficiente a dependência de um único indicador. Testes cognitivos podem produzir informação relevante, sobretudo quando aplicados e interpretados por profissionais qualificados, mas não esgotam domínios de talento nem descrevem sozinhos como uma pessoa aprende, cria ou responde a desafios autênticos. No estudo de Nakano, Negreiros e Fusaro (2025), 33 profissionais brasileiros relataram combinar, em diferentes proporções, observação, entrevistas com pais e professores, desempenho escolar e instrumentos padronizados; também apontaram dificuldades importantes em casos de dupla excepcionalidade, diagnóstico diferencial, reconhecimento de formas não acadêmicas e desconhecimento do fenômeno. O achado não autoriza afirmar que qualquer combinação seja igualmente válida. Ele evidencia que a prática real já exige integração de fontes e que a ausência de consenso impõe mais rigor, não simplificação.

Uma identificação robusta precisa diferenciar evidência de potencial e evidência de oportunidade. Um estudante que teve acesso precoce a livros, cursos, idiomas, equipamentos, competições e interlocutores especializados pode apresentar realizações que tornam seu potencial facilmente visível. Outro, com capacidades semelhantes, pode ter encontrado currículo restrito, baixa expectativa, instabilidade escolar ou pouco acesso a experiências culturais. Comparar apenas o produto final corre o risco de premiar exposição prévia. A contribuição de Gagné (2004) é especialmente útil aqui: capacidade não se transforma automaticamente em talento; catalisadores ambientais e intrapessoais participam do percurso. Isso desloca a identificação de uma busca por uma essência escondida para uma análise de trajetórias de aprendizagem e das condições que permitiram — ou impediram — que determinadas capacidades se manifestassem.

No Brasil, esse problema aparece de maneira concreta na relação entre condições socioeconômicas, estruturas educacionais e identificação. Oliveira, Lago e Pessanha (2025), analisando dados públicos do Inep e do Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada no Sudeste entre 2012 e 2021, encontraram associação entre indicadores educacionais e socioeconômicos e o reconhecimento de estudantes com altas habilidades ou superdotação. A mensagem não é que renda "produza" superdotação. É que sistemas de identificação operam dentro de estruturas desiguais: formação docente, investimento, composição das redes, recursos disponíveis e condições sociais interferem na probabilidade de alguém ser observado, encaminhado e atendido. A nova política nacional reconhece essa dimensão ao estabelecer a equidade socioeconômica, regional, étnico-racial e de sexo como princípio (BRASIL, 2026c).

A literatura internacional acrescenta uma tensão importante. Long, McCoach, Siegle, Callahan e Gubbins (2023), examinando coortes escolares de três estados norte-americanos, encontraram diferenças

expressivas na identificação de estudantes negros, latinos, aprendizes de inglês e de baixa renda. Grande parte das disparidades foi explicada por diferenças de desempenho já presentes no início do percurso analisado, o que os autores interpretam em termos de desigualdade de oportunidades anteriores à própria triagem. Essa evidência impede uma explicação confortável que atribui toda sub-representação apenas ao viés de um teste ou de um professor. Procedimentos de identificação precisam ser mais equitativos, mas políticas de desenvolvimento de talentos também precisam começar cedo e ampliar oportunidades de aprendizagem antes que diferenças de experiência sejam confundidas com diferenças de capacidade.

Essa distinção tem consequências para a indicação docente. Professores ocupam posição privilegiada para observar rapidez de aprendizagem, perguntas incomuns, pensamento divergente, profundidade de interesse, estratégias próprias e discrepâncias entre o que o estudante demonstra em tarefas formais e em situações de maior liberdade. Ao mesmo tempo, indicação baseada apenas em impressão pode reproduzir expectativas sobre comportamento, linguagem, gênero, raça, classe ou conformidade escolar. O estudante que termina tudo rapidamente e permanece quieto costuma ser mais fácil de reconhecer que aquele que questiona instruções, se recusa a repetir exercícios, tem escrita irregular, apresenta comportamento desafiador ou participa pouco de atividades que considera pouco complexas. Formação docente precisa, portanto, ampliar a sensibilidade para sinais possíveis sem transformar esses sinais em checklist diagnóstico.

O desempenho escolar também precisa ser interpretado de maneira não circular. Se apenas notas altas autorizam a hipótese de altas habilidades, o sistema exclui justamente os estudantes cujo currículo não consegue mobilizar suas capacidades. Sobredesempenho e subdesempenho são fenômenos distintos, e nenhum deles define sozinho o potencial. Raoof

et al. (2024), em revisão sistemática de 33 estudos sobre subdesempenho de estudantes com altas habilidades, identificaram fatores internos e externos, incluindo motivação, aspectos emocionais, ambiente, família, pares e condições socioculturais. A consequência pedagógica é clara: baixo rendimento não deve ser romantizado como "sinal de genialidade", mas também não pode ser usado para encerrar a investigação. É necessário perguntar onde ocorre o desajuste entre capacidade, tarefa, engajamento e contexto.

A dupla excepcionalidade torna essa pergunta ainda mais exigente. Um estudante pode apresentar altas habilidades ou superdotação e, simultaneamente, transtorno do espectro autista, transtorno de déficit de atenção e hiperatividade, dislexia, discalculia, deficiência ou outra condição que afete o modo como aprende e demonstra conhecimento. A coexistência pode produzir mascaramento em duas direções: uma capacidade avançada compensa parcialmente a dificuldade e adia seu reconhecimento, ou a dificuldade domina a percepção dos adultos e torna o potencial invisível. A revisão de Rizzo, Pinnelli e Minnaert (2025) descreve precisamente essa interação dinâmica entre fortalezas e desafios e sustenta a necessidade de leitura multidimensional, em vez de perfis construídos por médias globais.

A revisão de Ozturk e Tan (2026) reforça esse ponto no campo da identificação. Entre 22 estudos empíricos sobre dupla excepcionalidade, os autores encontraram predominância de métodos formais, mas também uso de combinações entre instrumentos formais e informais; em ambos os grupos, os procedimentos recorreram a múltiplos critérios. A conclusão mais útil para a escola é que nenhum indicador isolado resolve a complexidade do perfil. Uma pontuação global pode esconder diferenças marcantes entre domínios; uma observação de criatividade pode ignorar dificuldades de função executiva; uma nota baixa pode resultar de barreiras de escrita; uma nota alta pode estar sendo sustentada por esforço

desproporcional. Identificar exige olhar para padrões, discrepâncias, história de aprendizagem e resposta a diferentes formas de desafio.

A Lei nº 15.436/2026 introduz uma proteção particularmente relevante ao determinar que, nos casos de dupla excepcionalidade, a condição associada não pode ser usada para negar o reconhecimento das altas habilidades nem os apoios correspondentes; o planejamento educacional individualizado deve integrar as duas dimensões em vez de produzir planos desconexos (BRASIL, 2026c). Essa disposição corrige uma falsa escolha frequente: tratar o estudante como "da deficiência" ou "das altas habilidades". A educação especial inclusiva precisa ser capaz de sustentar simultaneamente apoio e desafio. Um estudante pode necessitar de tecnologia assistiva, instrução explícita ou adaptações de comunicação e, na mesma disciplina, demandar conteúdo muito acima do esperado para sua série.

Identificação também precisa permanecer aberta à revisão. Potenciais podem aparecer em momentos diferentes, especialmente quando a criança encontra novas áreas de conhecimento ou passa a dispor de recursos antes ausentes. Da mesma forma, uma hipótese inicial pode não se sustentar quando o estudante é observado em tarefas mais variadas. Isso não torna o processo frágil; torna-o educacional. Sistemas que exigem certeza absoluta antes de oferecer qualquer enriquecimento criam uma armadilha: pedem evidência de desenvolvimento antes de disponibilizar as experiências que permitiriam produzi-la. Ofertas de desafio de baixa barreira, projetos, oficinas, resolução de problemas, investigação, artes e produção criativa também funcionam como contextos de observação, desde que não sejam usadas como "teste secreto" nem restritas a quem já foi previamente selecionado.

O registro censitário deve ser interpretado dentro dessa lógica. O crescimento de 23.758 para 56.238 matrículas declaradas entre 2021 e 2025

pode refletir maior visibilidade, mudanças de práticas e ampliação de reconhecimento institucional, mas não permite inferir aumento equivalente na ocorrência de altas habilidades ou superdotação na população escolar (INEP, 2026a). O cadastro nacional criado em 2026 pode melhorar planejamento e acompanhamento de trajetórias, desde que a produção de dados não substitua a provisão de serviços e observe proteção de dados pessoais, como exige a própria lei. Um sistema de informação é instrumento de política; não é prova de que o direito foi realizado.

Desafiar sem empobrecer: enriquecimento, agrupamento e aceleração

Depois de identificar necessidades de desafio, a pergunta muda: o que oferecer? Uma resposta fraca é "mais". Mais exercícios, mais páginas, mais pesquisas para entregar e mais responsabilidade por ajudar colegas podem aumentar carga sem aumentar complexidade. Diferenciação para altas habilidades precisa modificar qualidade intelectual da experiência: profundidade, abstração, velocidade, abertura de problemas, autonomia, interdisciplinaridade, contato com fontes primárias, produção para públicos reais e possibilidade de investigar questões ainda não completamente estruturadas. O estudante que dominou um objetivo não precisa demonstrar domínio vinte vezes; precisa encontrar um próximo problema que faça sentido para sua trajetória.

Essa distinção entre volume e complexidade é decisiva para o enriquecimento. Enriquecer não é ocupar o tempo do estudante enquanto a turma termina uma tarefa. É criar experiências que ampliem repertório, aprofundem conceitos, introduzam métodos de investigação e permitam transformar interesse em produção mais sofisticada. A meta-análise de Gül e Ayık (2025), reunindo estudos experimentais publicados entre 2014 e 2024, encontrou efeitos positivos de programas de enriquecimento sobre

habilidades cognitivas e efeitos também favoráveis, embora menores, em dimensões afetivas. Os próprios autores apontam heterogeneidade metodológica e lacunas relacionadas a equidade. A evidência, portanto, sustenta o potencial do enriquecimento, mas não autoriza tratar qualquer oficina chamada "enriquecimento" como intervenção automaticamente eficaz.

Um bom programa precisa começar pelos objetivos. Se a necessidade é maior profundidade conceitual, acrescentar atividade extracurricular desconectada da área pode não resolver o problema que ocorre durante a aula diária. Se o estudante necessita de pares com interesses semelhantes, um projeto individual permanente pode aumentar isolamento. Se demonstra domínio precoce de conteúdos, apenas oferecer desafios laterais pode mantê-lo anos repetindo uma sequência que já superou. A diferenciação precisa ser sensível ao tipo de desajuste: ritmo, profundidade, domínio específico, criatividade, necessidade de mentoria, oportunidade de pesquisa, produção artística ou acesso a níveis mais avançados de conhecimento.

Nesse ponto, a compactação curricular pode funcionar como princípio organizador mesmo quando não recebe esse nome formal. Quando evidências confiáveis mostram domínio de determinados objetivos, parte da repetição pode ser reduzida para liberar tempo a experiências de maior desafio. Isso exige avaliação prévia cuidadosa, porque rapidez não equivale a domínio de tudo e lacunas podem coexistir com aprendizagem avançada. Também exige evitar dois extremos: obrigar o estudante a permanecer em tarefas redundantes "para aprender paciência" ou retirar conteúdos fundamentais apenas porque ele apresenta facilidade geral. A decisão precisa ser específica ao que está demonstrado e revisável conforme novas demandas aparecem.

A aceleração enfrenta resistências ainda maiores porque toca a organização seriada da escola. No entanto, a literatura acumulada é mais favorável à prática do que muitos mitos sugerem. A segunda ordem de meta-análises de Steenbergen-Hu, Makel e Olszewski-Kubilius (2016), que sintetizou aproximadamente um século de pesquisas, encontrou vantagem acadêmica relevante para estudantes acelerados quando comparados a pares da mesma idade não acelerados e ausência de desvantagem significativa quando comparados a colegas mais velhos da série de destino. Os resultados não significam que toda aceleração seja apropriada para todo estudante. Significam que recusá-la por princípio, com base na suposição de que necessariamente prejudica desenvolvimento, não é coerente com o conjunto de evidências.

A política brasileira de 2026 reconhece essa diversidade de caminhos ao prever progressão regular com enriquecimento e aprofundamento, aceleração parcial por disciplina ou área e aceleração integral por ano, série ou etapa, com acompanhamento do ritmo de aprendizagem e dos aspectos socioemocionais (BRASIL, 2026c). A aceleração parcial é particularmente importante porque permite responder a perfis assimétricos. Um estudante pode necessitar de Matemática de nível mais avançado e, ao mesmo tempo, permanecer com sua turma de origem em Língua Portuguesa, Educação Física ou outros componentes. Organizar essa flexibilidade exige coordenação de horários, avaliação, transporte dentro da escola e clareza de responsabilidade; por isso, é uma decisão institucional, não um arranjo improvisado entre professor e família.

A preocupação socioemocional precisa orientar a decisão, mas não funcionar como veto automático. Perguntar se o estudante tem amizades, deseja a mudança, consegue lidar com maior autonomia e como responde a ambientes com colegas mais velhos é legítimo. Presumir que a convivência por idade cronológica é sempre a configuração social mais protetiva não é.

Alguns estudantes encontram pertencimento justamente quando passam a interagir com pares que compartilham interesses e níveis de complexidade; outros preferem permanecer com a turma de origem e receber aprofundamento. A decisão deve considerar a pessoa concreta, não uma regra universal derivada do rótulo.

Agrupamentos também exigem precisão conceitual. A meta-análise de segunda ordem de Steenbergen-Hu, Makel e Olszewski-Kubilius (2016) encontrou efeitos positivos para agrupamentos dentro da classe, entre séries por disciplina e grupos especiais para estudantes com altas habilidades, enquanto o agrupamento genérico entre classes apresentou efeitos muito pequenos. Essa diferença importa porque “agrupar por habilidade” pode descrever práticas muito distintas. Agrupamentos temporários, flexíveis e ligados a objetivos ou projetos podem criar interlocução intelectual; sistemas rígidos de rastreamento, que cristalizam trajetórias e distribuem oportunidades de forma desigual, constituem outro fenômeno. A escola precisa avaliar propósito, duração, critérios de entrada e saída e impacto sobre equidade.

A existência de pares com interesses ou níveis de desenvolvimento semelhantes pode ter valor acadêmico e social. Estudantes que raramente encontram alguém disposto a discutir uma questão em profundidade podem passar a experimentar reciprocidade intelectual. Isso não significa separar permanentemente um grupo considerado “superior”, tampouco legitimar hierarquias de valor entre estudantes. O objetivo é garantir correspondência entre desafio e necessidade. Em uma escola inclusiva, diferentes agrupamentos podem coexistir ao longo do dia: às vezes por interesse, às vezes por estratégia de aprendizagem, às vezes heterogêneos, às vezes por nível de domínio temporário. A flexibilidade protege tanto contra isolamento quanto contra homogeneização.

O atendimento educacional especializado pode funcionar como um dos espaços de enriquecimento, mas não deve carregar sozinho a responsabilidade pelo desafio. Se a sala comum mantém tarefas permanentemente abaixo do nível de aprendizagem do estudante e o atendimento especializado tenta "compensar" isso algumas horas por semana, repete-se a lógica de segunda escolarização discutida anteriormente neste livro. A Lei nº 15.436/2026 mantém o caráter complementar ou suplementar do atendimento e autoriza parcerias com instituições de educação superior para enriquecimento (BRASIL, 2026c). O conhecimento produzido nesses espaços precisa circular para o currículo comum, enquanto a classe regular também assume responsabilidade por diferenciação cotidiana.

As possibilidades previstas para centros de referência — laboratórios, bibliotecas, apoio a iniciação científica, feiras, olimpíadas, inovação, intercâmbios e parcerias — podem ampliar oportunidades, especialmente quando escolas isoladas não possuem infraestrutura específica (BRASIL, 2026c). O risco é transformar essas experiências em vitrine competitiva e fazer da medalha o principal indicador de sucesso. Competições podem ser motivadoras para alguns estudantes e irrelevantes ou aversivas para outros. Pesquisa, arte, produção cultural, programação, escrita, resolução de problemas comunitários e projetos interdisciplinares podem ser igualmente legítimos. O critério não deve ser prestígio externo, mas correspondência entre oportunidade, domínio de interesse e desenvolvimento.

Esse princípio é particularmente importante para talentos que a escola tradicional enxerga pouco. Quando a identificação privilegia desempenho verbal e matemático em tarefas convencionais, criatividade, produção artística, pensamento espacial, liderança, invenção técnica e outros domínios podem receber menos atenção. A heterogeneidade descrita

por Costa, Bianchi e Santos (2022) e a própria preocupação dos profissionais brasileiros com identificação de formas não acadêmicas relatada por Nakano, Negreiros e Fusaro (2025) mostram por que o repertório observacional precisa se ampliar. Isso não significa declarar qualquer interesse intenso como superdotação; significa construir situações em que diferentes tipos de produção possam ser avaliados com critérios apropriados ao domínio.

A avaliação da aprendizagem também precisa mudar quando o currículo muda. Se o estudante trabalha com problema mais complexo, projeto de investigação ou conteúdo de série posterior, usar apenas a mesma prova da turma pode não captar crescimento. Ao mesmo tempo, altas habilidades não autorizam exigir perfeição. Um estudante que enfrenta desafio genuíno deve poder errar, revisar hipótese, receber feedback e desenvolver estratégias. Quando a identidade escolar foi construída em torno de "ser aquele que sempre acerta", o primeiro encontro com dificuldade pode ser vivido como ameaça. Criar uma cultura em que complexidade inclui tentativa e erro protege desenvolvimento mais do que preservar uma sequência de tarefas fáceis que mantém notas impecáveis.

O professor tem papel decisivo nessa mudança de cultura. Diferenciação sofisticada não exige produzir uma aula completamente separada para cada estudante, mas exige clareza sobre conceitos essenciais, conhecimento do nível de prontidão e repertório para variar grau de abertura, profundidade e apoio. Uma mesma discussão pode admitir perguntas de diferentes níveis; um projeto coletivo pode distribuir tarefas intelectualmente distintas sem criar hierarquia social; materiais suplementares podem ampliar fontes e perspectivas; problemas podem ser desenhados com extensões opcionais genuínas. Formação para altas habilidades precisa, portanto, aproximar conhecimento sobre identificação

de conhecimento curricular e didático. Sem esse encontro, o professor reconhece o potencial, mas não sabe o que fazer com ele.

A participação do estudante é igualmente central. Perguntar em que deseja aprofundar, que tipo de desafio considera significativo, se prefere aceleração, projeto, mentoria ou combinação de alternativas acrescenta informação que nenhum teste fornece. Isso não significa transferir à criança ou ao adolescente a responsabilidade de desenhar sua própria política educacional. Significa reconhecer que motivação, interesse e percepção de desafio fazem parte do processo de desenvolvimento. Um programa que parece excelente no papel pode fracassar se ignora a maneira como aquela pessoa se envolve com o conhecimento.

Desenvolver sem capturar: autonomia, pertencimento e responsabilidade pública

O direito ao desenvolvimento pode ser distorcido quando altas habilidades são tratadas como dívida. Uma vez identificado, o estudante passa a ouvir que "não pode desperdiçar potencial", que deveria obter as maiores notas, vencer competições, escolher profissão de prestígio ou demonstrar maturidade superior em todas as situações. Esse discurso parece elogioso, mas transforma capacidade em obrigação. Potencial educacional é possibilidade de desenvolvimento, não contrato de produtividade. O papel da escola é ampliar escolhas e condições para aprender; não capturar a trajetória do estudante em nome de expectativas de adultos.

Essa distinção ajuda a compreender o subdesempenho sem moralização. A revisão de Raoof et al. (2024) mostra que resultados abaixo do potencial percebido podem emergir de combinação de fatores motivacionais, emocionais, familiares, escolares, sociais e culturais. Em alguns casos, há currículo pouco desafiador; em outros, dificuldades de organização, experiências de fracasso, baixa pertença, conflito de

expectativas ou condições externas. A resposta não pode ser um diagnóstico automático de "desmotivação" nem uma punição por não corresponder ao rótulo. É preciso analisar quando o desempenho começou a mudar, em quais áreas, diante de quais tarefas e com que condições de apoio.

O mesmo cuidado vale para saúde mental. Há uma narrativa cultural persistente segundo a qual pessoas com altas habilidades seriam necessariamente mais ansiosas, solitárias, emocionalmente instáveis ou "hipersensíveis". A meta-análise de Duplenne et al. (2024), que reuniu 27 estudos sobre ansiedade e 15 sobre depressão, não encontrou diferenças significativas globais entre grupos com altas habilidades e grupos de comparação, embora tenha identificado heterogeneidade importante. A ausência de efeito médio não significa que nenhum estudante sofra. Significa que a condição, por si só, não deve ser patologizada. Sofrimento precisa ser reconhecido quando existe e compreendido em sua história concreta, inclusive em relação a pressão, perfeccionismo, bullying, isolamento, dupla excepcionalidade e desajuste entre necessidades e ambiente.

Uma política responsável evita dois erros simétricos: ignorar sofrimento porque "quem é inteligente resolve sozinho" e presumir sofrimento porque "superdotados são emocionalmente frágeis". Em ambos os casos, o rótulo substitui a escuta. Professores e equipes podem observar mudanças de participação, recusa escolar, queda brusca de desempenho, ansiedade diante do erro, perfeccionismo incapacitante ou isolamento, mas precisam discutir esses sinais com o estudante e, quando necessário, articular apoio especializado sem transformar diferenças de intensidade, interesse ou estilo em sintomas por definição.

Pertencimento merece atenção especial porque desafio acadêmico e integração social não avançam necessariamente juntos. Um estudante pode

estar intelectualmente estimulado e sentir-se socialmente isolado; pode ter amigos na turma e continuar sem interlocutores para determinados interesses; pode preferir circular entre grupos diferentes em vez de construir identidade exclusivamente em torno de "ser superdotado". O acesso a pares com interesses semelhantes é um recurso, não um destino social obrigatório. Programas precisam criar oportunidades de encontro sem impor comunidades artificiais nem afastar o estudante das relações ordinárias da escola.

A dupla excepcionalidade torna o pertencimento ainda mais complexo. Estudantes podem experimentar a pressão de parecer "capazes demais" para receber apoio e "diferentes demais" para serem reconhecidos por sua capacidade. A nova política brasileira rompe explicitamente essa dicotomia ao exigir integração das necessidades no planejamento e vedar que uma condição associada seja utilizada para negar reconhecimento ou atendimento de altas habilidades (BRASIL, 2026c). Na prática, isso significa que uma adaptação que reduz barreira de escrita, atenção, comunicação ou mobilidade não diminui a legitimidade do desafio avançado. Suporte e complexidade podem — e frequentemente precisam — coexistir.

A família ocupa posição importante, mas delicada. Pais e responsáveis podem perceber interesses, produções, facilidade de aprendizagem e discrepâncias que não aparecem em sala; também podem abrir oportunidades e defender direitos quando a escola desconhece o tema. Ao mesmo tempo, sistemas dependentes da iniciativa familiar tendem a favorecer quem possui tempo, informação, recursos e capital cultural para insistir. A identificação não pode depender de a família chegar com laudo, pagar avaliação particular ou conhecer antecipadamente os caminhos administrativos. Redes precisam criar procedimentos públicos,

transparentes e acessíveis, além de orientar famílias sem transferir a elas a responsabilidade por construir sozinhas o atendimento.

A desigualdade territorial amplia esse desafio. Municípios pequenos, escolas rurais, comunidades ribeirinhas, indígenas e quilombolas podem ter menor disponibilidade de profissionais especializados e menos acesso a laboratórios, mentores, instituições científicas ou equipamentos culturais. Isso não autoriza concluir que o estudante precisa mudar de território para ter seu potencial reconhecido. A Lei nº 15.436/2026 admite itinerância e uso de recursos e tecnologias de educação a distância pelos centros de referência, além de parcerias com instituições de ensino superior e pesquisa (BRASIL, 2026c). Essas estratégias podem ampliar alcance, desde que complementem — e não substituam — investimento na capacidade pedagógica local.

A dimensão étnico-racial e cultural exige outra cautela: potencial não se manifesta apenas nas formas valorizadas por instrumentos urbanos, acadêmicos e monolíngues. Conhecimento ecológico, repertórios comunitários, competências linguísticas, produção cultural e resolução de problemas contextualizados podem revelar modos de aprender e criar que não aparecem em tarefas descoladas da experiência do estudante. Reconhecer diversidade cultural não significa relativizar critérios até torná-los vazios; significa perguntar se as oportunidades e os instrumentos permitem que capacidades relevantes se expressem e se a escola está confundindo familiaridade com um código cultural específico com potencial universal.

Questões de gênero também precisam ser tratadas sem estereótipos inversos. Expectativas sociais podem influenciar áreas de interesse, autopercepção, disposição para se expor e interpretações docentes sobre liderança, assertividade ou comportamento. A equidade prevista na política nacional exige acompanhar quem é indicado, identificado e atendido, mas a

leitura de dados deve evitar substituir invisibilidade individual por categorias rígidas. Monitoramento é ferramenta para localizar padrões de acesso e revisar procedimentos; não é autorização para prever o perfil de uma pessoa a partir de seu grupo social.

O cadastro nacional instituído em 2026 pode contribuir para essa vigilância de equidade ao mapear trajetórias na educação básica, superior e pós-graduação, desde que respeite a legislação de proteção de dados pessoais (BRASIL, 2026c). A utilidade de um cadastro depende da qualidade da informação que recebe e das decisões que produz. Dados incompletos podem aparentar ausência de estudantes onde há ausência de identificação. Dados abundantes sem capacidade de atendimento podem converter visibilidade em frustração. Sistemas precisam, portanto, conectar registro a planejamento de profissionais, financiamento, formação, oferta de serviços e avaliação de resultados.

Indicadores de qualidade também precisam ir além da contagem de estudantes identificados. Uma rede pode aumentar rapidamente seus registros e continuar oferecendo atividades esporádicas, desconectadas do currículo ou concentradas em poucas escolas. Monitoramento mais informativo observaria tempo entre identificação e início do atendimento, tipos de estratégias oferecidas, possibilidade de aceleração parcial e integral, participação em enriquecimento, distribuição territorial, continuidade entre etapas, satisfação dos estudantes, acesso de grupos historicamente sub-representados e evidências de crescimento em domínios relevantes. O objetivo não é transformar potencial em ranking, mas saber se a política produz oportunidade real.

A formação docente precisa acompanhar esse monitoramento. Professores da sala comum necessitam compreender heterogeneidade, dupla excepcionalidade, sinais possíveis de subdesafio e formas viáveis de diferenciação. Profissionais do atendimento especializado precisam

conhecer currículo, avaliação e desenvolvimento de talentos, não apenas instrumentos de identificação. Gestores precisam saber organizar horários, parcerias, progressão flexível e fluxo de informações. A política de 2026 prevê formação e centros de referência, mas sua efetividade dependerá de converter previsão legal em capacidade cotidiana nas redes (BRASIL, 2026c). Como em outras áreas da inclusão, norma sem condições de implementação pode produzir direito formal e experiência desigual.

Também é preciso proteger o estudante de uma identidade escolar excessivamente estreita. Ser reconhecido por uma capacidade pode trazer alívio, pertencimento e acesso a oportunidades, mas não deve reduzir a pessoa a "o superdotado da turma". Crianças e adolescentes têm direito a interesses que mudam, a períodos de menor produtividade, a áreas em que são medianos ou enfrentam dificuldade, a atividades feitas por prazer e a escolhas que não maximizam desempenho. A educação que pretende desenvolver talentos precisa preservar a possibilidade de não transformar toda curiosidade em projeto, toda habilidade em competição e todo tempo livre em investimento de carreira.

Essa ética da não captura não diminui a responsabilidade da escola; ao contrário, a torna mais exigente. Oferecer oportunidade verdadeira implica desafiar sem explorar, apoiar sem infantilizar, reconhecer sem hierarquizar e acompanhar sem vigiar. O estudante deve poder aceitar ou recusar determinadas propostas, compreender consequências de uma aceleração, participar da revisão de seu planejamento e dizer quando uma experiência deixou de fazer sentido. Autonomia não é deixar sozinho; é aumentar poder de decisão dentro de uma rede de apoio competente.

Quando essa perspectiva orienta a política, altas habilidades ou superdotação deixam de ser privilégio concedido a quem "já está na frente" e passam a ser questão de justiça educacional. O sistema não precisa garantir que todo potencial se converta em excelência pública, porque

desenvolvimento humano não é linha de produção. Precisa garantir que origem social, território, deficiência, estereótipo, currículo pouco responsivo ou ausência de informação não funcionem como teto invisível. Isso exige identificar melhor e, sobretudo, criar ambientes em que novos desempenhos possam emergir.

O critério final volta, assim, ao problema que atravessa este livro: qualidade inclusiva não se mede apenas por presença, classificação ou acesso administrativo a um serviço. Para estudantes com altas habilidades ou superdotação, ela aparece quando a escola oferece desafios proporcionais, permite aprofundar e acelerar quando necessário, sustenta apoio onde há dificuldade e preserva autoria sobre a própria trajetória. Um recurso, uma tecnologia, uma plataforma ou um programa só terá valor se ampliar essa capacidade de agir sobre o conhecimento. O desenvolvimento não reside no instrumento em si, mas na relação entre objetivo pedagógico, acessibilidade, escolha e uso competente — relação que se torna ainda mais decisiva quando a escola passa a incorporar tecnologias e recursos especializados em escala crescente.

CAPÍTULO 8 — Tecnologias assistivas e recursos digitais: quando o recurso amplia participação e autonomia

Os capítulos anteriores mostraram que a qualidade da inclusão depende menos da existência abstrata de um apoio do que daquilo que ele permite ao estudante fazer. Essa distinção se torna decisiva quando a escola entra no campo das tecnologias assistivas e dos recursos digitais. É tentador imaginar que a presença de tablets, aplicativos, leitores de tela, sistemas de comunicação, dispositivos de acesso alternativo ou plataformas adaptativas seja, por si, evidência de inovação inclusiva. Não é. Um recurso pode ser tecnicamente sofisticado e pedagogicamente irrelevante; pode funcionar em uma demonstração e fracassar na rotina; pode reduzir esforço numa tarefa e criar dependência em outra; pode ampliar acesso à informação e, ao mesmo tempo, introduzir novas barreiras de navegação, custo, privacidade ou compreensão. A pergunta educacional, portanto, não é quantas tecnologias a escola possui, mas que possibilidades de participação, autoria e aprendizagem passam a existir depois que elas são incorporadas.

Essa formulação é coerente com o próprio marco jurídico brasileiro. A Lei Brasileira de Inclusão não restringe tecnologia assistiva a equipamentos: inclui produtos, dispositivos, recursos, metodologias, estratégias, práticas e serviços destinados a promover funcionalidade relacionada à atividade e à participação, com vistas à autonomia, independência, qualidade de vida e inclusão social (BRASIL, 2015). A definição desloca o foco do objeto para a relação entre pessoa, atividade e contexto. Uma prancha de comunicação impressa pode ser mais decisiva do que um aplicativo caro se permite ao estudante expressar escolhas no momento em que precisa; um teclado alternativo só é assistivo se puder ser utilizado nas tarefas reais; um software de leitura não resolve uma plataforma cujos botões não têm rótulos ou cuja ordem de navegação é incoerente. Tecnologia assistiva, nesse sentido, não é sinônimo de

modernidade. É uma forma organizada de reduzir barreiras para que uma pessoa realize ações que, sem aquele apoio, estariam limitadas ou inviabilizadas.

A escala global do problema ajuda a dimensionar por que essa discussão não pode ser tratada como nicho. O relatório conjunto da Organização Mundial da Saúde e do Fundo das Nações Unidas para a Infância estimou que mais de 2,5 bilhões de pessoas necessitam de um ou mais produtos assistivos e que aproximadamente um bilhão não têm acesso a eles; as desigualdades são mais intensas em países de baixa e média renda (WORLD HEALTH ORGANIZATION; UNITED NATIONS CHILDREN'S FUND, 2022). Para crianças e adolescentes, essa lacuna não significa apenas ausência de um dispositivo. Pode significar menos oportunidades de comunicar-se, deslocar-se, ler, escrever, brincar, experimentar, produzir e participar da vida escolar. O mesmo relatório enfatiza que o acesso efetivo depende de produtos, provisão, pessoal e políticas. Essa combinação é especialmente pertinente à educação: entregar um equipamento sem avaliação, treinamento, manutenção e integração curricular não equivale a garantir tecnologia assistiva.

No Brasil, uma revisão textual publicada em 2026 encontrou forte reconhecimento normativo da tecnologia assistiva como direito, mas também persistência de desigualdades regionais, baixa oferta de serviços especializados e dificuldades de articulação entre políticas de saúde, educação, ciência e tecnologia (ALONSO et al., 2026). A distância entre direito formal e uso cotidiano aparece, portanto, como problema estrutural. Em algumas redes, o desafio é adquirir recursos; em outras, é fazê-los chegar à escola; em outras, ainda, o equipamento existe, mas permanece guardado porque ninguém domina sua configuração ou porque o estudante mudou de etapa e o apoio não acompanhou a transição. A inclusão

tecnológica fracassa tanto pela ausência do recurso quanto por uma cadeia de provisão incapaz de transformá-lo em experiência educacional utilizável.

A tese deste capítulo parte desse ponto: uma tecnologia se torna educacionalmente assistiva quando modifica, de modo verificável, a relação entre estudante, tarefa e ambiente, aumentando acesso, participação, possibilidade de escolha e controle sobre a própria ação. Essa definição exige abandonar dois equívocos. O primeiro é o fetichismo tecnológico, que atribui valor ao recurso por sua novidade. O segundo é o minimalismo, que oferece qualquer solução improvisada e a considera suficiente porque 'já ajuda'. Entre esses extremos existe um trabalho profissional complexo: identificar barreiras, compreender objetivos pedagógicos, selecionar ou desenvolver recursos, experimentar em situações reais, ouvir o usuário, ensinar seu uso, acompanhar efeitos e revisar decisões. A tecnologia não encerra o processo de inclusão; ela entra dentro dele.

Tecnologia assistiva como relação: escolher pelo efeito, não pelo brilho

A escolha de uma tecnologia assistiva deveria começar pela atividade que o estudante precisa realizar, e não pelo catálogo disponível. Essa inversão parece simples, mas altera profundamente a decisão. Quando o ponto de partida é o equipamento, a escola tende a perguntar quem poderia 'usar o tablet', 'usar o comunicador' ou 'usar o software'. Quando o ponto de partida é a participação, as perguntas mudam: em que momentos o estudante deixa de conseguir demonstrar o que sabe? Que ações dependem desnecessariamente de um adulto? Qual informação chega tarde ou em formato inadequado? Onde existe esforço excessivo para uma tarefa que não é o objetivo da aprendizagem? O que o estudante gostaria de fazer com mais independência? A resposta pode envolver alta tecnologia, baixa

tecnologia, uma alteração ambiental ou combinação de recursos. O método importa mais do que a aparência da solução.

A literatura internacional converge com essa orientação. A revisão sistemática de Fernández-Batanero e colaboradores (2022), com estudos empíricos sobre tecnologia assistiva e inclusão, encontrou benefícios para acesso e participação, mas também barreiras recorrentes relacionadas a formação docente, informação insuficiente e acessibilidade. Uma revisão escolar mais recente, cobrindo literatura de 2012 a 2023, voltou a encontrar potencial em dispositivos móveis, realidade aumentada e outros recursos, mas destacou a necessidade de implementação colaborativa e de integração com práticas de ensino, em vez de uso isolado da tecnologia (MUKHTARKYZY et al., 2025). A continuidade entre as duas sínteses é reveladora: a capacidade técnica das ferramentas evolui rapidamente; os problemas humanos e organizacionais de implementação permanecem.

Por isso, funcionalidade precisa ser observada em tarefas autênticas. Um estudante pode aprender a acionar um comunicador em atendimento individual e não conseguir utilizá-lo numa discussão rápida em sala; pode dominar um leitor de tela em arquivos de texto e perder-se em uma plataforma de avaliação; pode usar um acionador para responder questões e não conseguir posicioná-lo adequadamente na carteira utilizada na classe comum. O êxito em situação protegida demonstra que o recurso pode funcionar, mas não prova que esteja integrado ao cotidiano. A avaliação precisa migrar com o estudante entre ambientes, professores, disciplinas e níveis de complexidade. Tecnologia que só funciona onde foi treinada é, ainda, uma solução incompleta.

Essa observação também impede que a velocidade seja o único indicador de sucesso. Em determinadas situações, um recurso pode inicialmente tornar a tarefa mais lenta porque exige aprendizagem de novos comandos, mudança de estratégia motora ou construção de vocabulário.

Abandoná-lo apenas porque o desempenho imediato piorou pode interromper uma trajetória de autonomia. Em outras situações, insistir indefinidamente em um recurso pouco eficiente em nome de uma suposta independência pode produzir fadiga e retirar tempo de aprendizagem. É preciso distinguir custo de aprendizagem transitório de inadequação persistente. A decisão deve considerar precisão, esforço, tempo, conforto, generalização, preferência do estudante e efeito sobre a participação, e não um único marcador de produtividade.

A preferência do estudante não é detalhe cosmético. Um recurso visível pode provocar constrangimento; uma voz sintetizada pode não representar a identidade que a pessoa deseja; uma solução pode exigir movimentos dolorosos; outra pode ser eficiente em casa e impraticável na escola. Crianças e adolescentes nem sempre conseguem formular avaliações técnicas, mas conseguem indicar desconforto, recusa, facilidade, orgulho, vergonha e preferência. Ignorar esses sinais em nome da prescrição profissional enfraquece adesão e autonomia. A pessoa que usa a tecnologia deve participar, em grau compatível com sua forma de comunicação e desenvolvimento, das decisões sobre o que será incorporado ao seu cotidiano.

Também é necessário separar independência de ausência de apoio. Uma tecnologia assistiva não precisa eliminar toda ajuda humana para ser bem-sucedida. Em muitos casos, o resultado desejado é reduzir o tipo de ajuda que controla a ação e manter aquela que amplia escolha e segurança. Um estudante pode precisar que alguém posicione um equipamento e, depois disso, realizar sozinho uma atividade complexa; pode necessitar de configuração inicial, mas decidir o conteúdo que produzirá; pode usar comunicação aumentativa com apoio de parceiros que esperam, modelam e respondem sem falar por ele. Autonomia se mede pelo aumento de controle

sobre decisões e ações relevantes, não pela fantasia de uma pessoa que nunca necessita de ninguém.

Essa distinção é importante porque a tecnologia pode, paradoxalmente, aumentar dependência. Quando apenas um profissional sabe operar determinado sistema, qualquer ausência interrompe o acesso. Quando senhas, licenças ou configurações ficam sob controle exclusivo da escola, o estudante não consegue usar o recurso fora dela. Quando o equipamento é apresentado como patrimônio que precisa ser protegido do uso cotidiano, sua conservação passa a valer mais do que sua função. Quando cada erro exige intervenção adulta imediata, o estudante não aprende a recuperar-se, ajustar parâmetros ou pedir suporte de maneira autônoma. Um sistema inclusivo precisa ensinar não apenas a usar a tecnologia, mas a compreender quando ela falha e quais alternativas existem.

A sustentabilidade do uso exige planejamento de ciclo de vida. Crianças crescem; demandas curriculares mudam; sistemas operacionais são atualizados; baterias degradam; dispositivos quebram; licenças expiram; aplicativos deixam de receber suporte. O relatório global da Organização Mundial da Saúde e do Fundo das Nações Unidas para a Infância chama atenção para a necessidade de serviços de provisão, manutenção, ajustes e profissionais capacitados, e observa que crianças frequentemente necessitam de substituições ou adaptações em razão do crescimento e das mudanças funcionais (WORLD HEALTH ORGANIZATION; UNITED NATIONS CHILDREN'S FUND, 2022). A escola que compra sem prever manutenção transforma investimento em obsolescência. A rede que distribui sem suporte cria ilhas de equipamentos cujo funcionamento depende do esforço individual de algum professor.

O financiamento, por isso, precisa considerar custo total de uso, não apenas preço de aquisição. Um recurso aparentemente barato pode exigir

inúmeras horas de adaptação manual; uma solução gratuita pode coletar dados excessivos ou mudar de modelo comercial; um equipamento mais caro pode ter maior durabilidade, interoperabilidade e assistência técnica. Não existe regra que favoreça sempre software proprietário ou aberto, alta ou baixa tecnologia. A decisão pública deve considerar segurança, acessibilidade, compatibilidade, possibilidade de personalização, atualização, disponibilidade territorial de suporte e condições de continuidade. Comprar tecnologia assistiva é contratar uma capacidade ao longo do tempo, não apenas adquirir um objeto.

O contexto brasileiro torna essa questão particularmente sensível. Alonso e colaboradores (2026) mostram que a efetivação do direito à tecnologia assistiva ainda é atravessada por desigualdades territoriais e lacunas de qualificação. Isso significa que a mesma política de aquisição pode produzir efeitos muito diferentes entre uma escola urbana com equipe técnica próxima e uma escola rural ou localizada em município pequeno, onde reposição, internet, transporte e formação especializada são escassos. Equidade não implica distribuir exatamente o mesmo equipamento para todos; implica organizar capacidade para que necessidades comparáveis recebam respostas de qualidade comparável, ainda que as formas de provisão sejam diferentes.

A colaboração intersetorial pode ser necessária, mas precisa preservar clareza de finalidade. Saúde e reabilitação podem contribuir com avaliação de postura, acesso motor, audição, visão, comunicação e indicação de determinados dispositivos; a escola precisa traduzir essas informações para objetivos curriculares e situações de participação. Um recurso clinicamente adequado pode precisar de outra configuração para uma aula de Matemática, uma apresentação oral ou uma atividade de recreio. Da mesma forma, um dispositivo escolhido na escola pode exigir orientação de profissionais de saúde para uso seguro. A fronteira produtiva

não é decidir qual área 'manda', mas definir qual pergunta pertence a cada campo e construir continuidade para o estudante.

O próprio desempenho escolar pode mudar quando a tecnologia adequada entra em cena. Isso exige prudência na interpretação de avaliações realizadas antes do acesso. Um estudante que escreve lentamente por limitação motora pode demonstrar conhecimento diferente quando usa entrada alternativa; alguém que não consegue ler um material impresso pode responder adequadamente com leitura digital acessível; um estudante com necessidades complexas de comunicação pode revelar compreensão que permanecia invisível quando a resposta oral era exigida. O recurso não 'dá' conhecimento à pessoa, mas altera as condições em que esse conhecimento pode ser expresso. Avaliar sem oferecer os apoios habituais pode medir a barreira tecnológica em vez da aprendizagem.

Ao mesmo tempo, nem toda melhoria observada deve ser atribuída ao dispositivo. Tecnologia costuma vir acompanhada de atenção individual, treinamento, mudança de tarefa, motivação pela novidade e reorganização do ambiente. Pesquisas de intervenção precisam separar, tanto quanto possível, esses componentes. A meta-análise de Pang e Datu (2025), que reuniu 26 estudos entre grupos e 77 tamanhos de efeito, encontrou efeito positivo global das intervenções digitais assistivas sobre o bem-estar de estudantes com deficiência, mas também variações entre etapas escolares e necessidade de interpretar resultados segundo contexto. O achado é promissor justamente porque não autoriza uma conclusão mágica: efeitos existem, mas dependem de para quem, para quê, em que idade e sob quais condições o recurso é utilizado.

Acessibilidade digital e implementação: o recurso só funciona dentro de um ecossistema

A digitalização da escola tornou mais difícil separar tecnologia assistiva de acessibilidade digital. Um leitor de tela, por exemplo, depende da estrutura do conteúdo que encontra. Se títulos não estão marcados, controles não têm nomes, tabelas foram criadas como imagem e a navegação exige mouse, o problema não está no leitor de tela. Um estudante que usa legendas automáticas depende da qualidade do áudio, do vocabulário, da identificação de falantes e da possibilidade de corrigir erros. Um sistema de ampliação pode perder utilidade diante de páginas que não reorganizam conteúdo. A cadeia de acesso é tão forte quanto seu componente menos acessível.

As Web Content Accessibility Guidelines 2.2, atualizadas pelo World Wide Web Consortium em dezembro de 2024, organizam a acessibilidade digital em quatro princípios: conteúdo perceptível, operável, compreensível e robusto. Os critérios tratam, entre outros aspectos, de alternativas textuais, legendas, contraste, redimensionamento, navegação por teclado, ordem de foco, tempo suficiente, identificação de erros e compatibilidade com tecnologias assistivas (WORLD WIDE WEB CONSORTIUM, 2024). Esse padrão é tecnicamente relevante para escolas porque desloca a acessibilidade do improviso individual para requisitos verificáveis de produção e contratação. Ao mesmo tempo, o próprio documento reconhece que conformidade, mesmo em nível elevado, não cobre todas as necessidades de todas as pessoas. Cumprir padrão é piso de qualidade, não substituto para observar usuários reais.

Essa ressalva importa especialmente para estudantes com deficiências cognitivas, dificuldades de aprendizagem, condições de linguagem ou combinações de necessidades. Uma interface pode ser formalmente compatível com critérios técnicos e continuar confusa,

carregada, imprevisível ou linguisticamente inacessível. O problema não se resolve criando uma 'versão especial' permanentemente empobrecida, mas combinando boa arquitetura de informação, linguagem clara quando apropriada, consistência, possibilidade de ajuste e apoios individualizados. A acessibilidade digital de alto nível não é apenas fazer o sistema funcionar com uma tecnologia assistiva; é reduzir o custo cognitivo desnecessário sem retirar complexidade do conteúdo que precisa ser aprendido.

Por isso, a acessibilidade deveria entrar antes da compra ou da adoção de uma plataforma. Escolas frequentemente descobrem barreiras depois que o contrato está assinado e o conteúdo já foi migrado. Nesse momento, o estudante passa a depender de correções manuais, arquivos paralelos ou mediação constante. Critérios de contratação podem exigir demonstração de navegação por teclado, compatibilidade com leitores de tela, legendagem, personalização visual, exportação de conteúdo, descrição de imagens, documentação de acessibilidade e canais de correção. Também é necessário testar fluxos completos: entrar no sistema, localizar atividade, ler instruções, responder, revisar, enviar e receber devolutiva. Uma página inicial acessível não garante que o processo educacional seja acessível.

A mesma lógica vale para materiais produzidos pelos próprios professores. Um arquivo digital não é automaticamente acessível porque deixou de ser papel. Fotografar páginas, converter tudo em imagem ou organizar conteúdo apenas por aparência pode retirar estrutura necessária para navegação. Vídeos sem legendas ou transcrição excluem alguns estudantes; descrições automáticas de imagens podem ser insuficientes para uma questão cuja resposta depende de relações espaciais ou dados gráficos; documentos com ordem de leitura inadequada podem produzir uma sequência sem sentido para tecnologias assistivas. Formar professores para acessibilidade digital não significa transformá-los em especialistas em

programação, mas ensiná-los a reconhecer decisões de autoria que criam ou removem barreiras.

Isso também muda o papel do atendimento educacional especializado. O professor especializado pode testar recursos, ensinar estratégias, adaptar configurações e orientar colegas, mas não deve se tornar oficina permanente de conserto de materiais inacessíveis produzidos pelo restante da escola. Se toda atividade precisa ser 'passada para o AEE adaptar', a tecnologia reproduz o problema já discutido na relação entre sala comum e apoio especializado: a responsabilidade pelo acesso é deslocada para um serviço paralelo. A especialização é mais valiosa quando atua sobre barreiras complexas e necessidades específicas; problemas previsíveis de acessibilidade devem ser reduzidos no desenho ordinário do ensino.

O uso de dispositivos pessoais tornou essa fronteira ainda mais visível. A legislação brasileira de 2025 restringiu o uso de aparelhos eletrônicos portáteis pessoais na educação básica, mas preservou hipóteses ligadas à acessibilidade, inclusão e condições de saúde; o Decreto nº 12.686/2025, por sua vez, determina que a instituição de ensino providencie parecer pedagógico para autorizar dispositivos digitais portáteis como tecnologia assistiva nos processos de aprendizagem, comunicação ou socialização (BRASIL, 2025a; BRASIL, 2025d; BRASIL, 2025e). O ponto pedagógico é importante: uma regra geral de redução de distrações não pode retirar de um estudante o recurso pelo qual ele lê, comunica-se, organiza tarefas ou controla outro dispositivo. Inclusão exige distinguir consumo digital recreativo de acesso assistivo, mesmo quando ambos ocorrem no mesmo aparelho.

Essa distinção precisa ser compreendida por toda a comunidade escolar. Se apenas o professor especializado sabe que determinado celular funciona como comunicador, outros adultos podem confiscá-lo no corredor,

no recreio ou numa aula substituta. Se colegas entendem o equipamento como privilégio, podem surgir conflitos e exposição desnecessária da deficiência. A escola precisa criar regras suficientemente claras para proteger o direito sem obrigar o estudante a justificar-se continuamente. Isso pode envolver registro no plano educacional, orientação à equipe e formas discretas de identificação do uso autorizado, sempre evitando transformar a pessoa em objeto de vigilância.

A proteção de dados acrescenta outra camada. Recursos assistivos digitais podem registrar voz, texto, localização, imagem, padrões de uso, desempenho e informações sobre deficiência. Quando o usuário é criança ou adolescente, o risco é ainda mais sensível. O Decreto nº 12.686/2025 determina que coleta, tratamento, armazenamento e compartilhamento de dados pessoais e sensíveis do público da educação especial observem os princípios da Lei Geral de Proteção de Dados, com atenção ao tratamento de dados de crianças e adolescentes (BRASIL, 2018; BRASIL, 2025a). Não é suficiente perguntar se a ferramenta funciona; é preciso perguntar quais dados ela precisa, onde são armazenados, quem os acessa, por quanto tempo permanecem, se alimentam modelos externos e o que acontece quando a conta é encerrada.

Privacidade também se relaciona à dignidade no uso. Um aplicativo que anuncia em voz alta informações íntimas pode ser acessível tecnicamente e inadequado socialmente. Um painel que exibe publicamente metas individualizadas pode facilitar acompanhamento e expor o estudante. Um sistema que exige registrar detalhes clínicos desnecessários pode converter conveniência administrativa em coleta excessiva. O princípio de minimização é particularmente importante na educação inclusiva: devem ser tratados os dados necessários à finalidade pedagógica e de acessibilidade, e não tudo aquilo que a tecnologia é capaz de coletar.

Outro desafio é a interoperabilidade. Estudantes não vivem dentro de uma única plataforma. Passam por editor de texto, ambiente virtual, biblioteca digital, mensageria, avaliação, videoconferência e diferentes dispositivos. Um recurso que funciona apenas em um sistema proprietário pode criar dependência institucional e dificultar transições. Formatos abertos, exportação de dados, compatibilidade com padrões e possibilidade de uso em diferentes contextos aumentam continuidade. Esse problema se torna mais grave quando a tecnologia incorpora vocabulário personalizado, configurações motoras ou histórico de comunicação construído ao longo de anos. Perder acesso a esses dados numa troca de contrato não é mero inconveniente técnico; pode representar perda de uma infraestrutura pessoal de participação.

A implementação exige ainda tempo de aprendizagem para professores e estudantes. A revisão de Fernández-Batanero e colaboradores (2022) e a síntese de Mukhtarkyzy e colaboradores (2025) convergem ao apontar formação e suporte como condições recorrentes para o uso efetivo. Treinamentos pontuais, concentrados no funcionamento dos botões, raramente resolvem. O professor precisa aprender a integrar o recurso à tarefa, identificar quando ele interfere no objetivo curricular, preparar alternativas para falhas e observar sinais de sobrecarga. O estudante precisa ter oportunidades de uso em atividades significativas, e não apenas sessões de treino descontextualizadas. Competência tecnológica emerge pela participação, não pela exposição passiva a tutoriais.

A avaliação institucional pode acompanhar esse processo com indicadores mais inteligentes do que quantidade de equipamentos. Importa saber quantos recursos estão efetivamente em uso, em quais atividades, com que frequência, quanto tempo decorre entre identificação da necessidade e disponibilização, quantos ficaram indisponíveis por falha, quais estudantes conseguem utilizá-los em mais de um ambiente, se há

alternativas durante manutenção e como usuários avaliam sua utilidade. Um inventário cheio pode coexistir com baixa acessibilidade. A métrica central deveria ser a redução de barreiras e o aumento de participação observável.

Essa perspectiva também ajuda a lidar com improvisação. Professores frequentemente criam soluções de baixo custo, adaptam utensílios, imprimem suportes, reorganizam interfaces ou combinam ferramentas gratuitas. Isso pode ser pedagogicamente potente, desde que não seja romantizado como substituto permanente de direitos. Criatividade local é valiosa quando responde rapidamente a uma necessidade e quando o estudante participa da avaliação da solução. Torna-se problemática quando o sistema depende indefinidamente do trabalho informal de profissionais para compensar ausência de aquisição, suporte técnico ou política pública. Inovação não deve servir para normalizar precariedade.

Inteligência artificial, personalização e autonomia: inovação sob critérios de evidência, ética e direitos

A incorporação de inteligência artificial tornou mais difusa a fronteira entre tecnologia educacional e tecnologia assistiva. Sistemas de reconhecimento de fala, geração de legendas, descrição de imagens, simplificação ou reformulação textual, previsão de palavras, tradução, tutoria adaptativa e interfaces conversacionais podem reduzir barreiras concretas. Em determinadas situações, a mesma ferramenta de uso geral assume função assistiva porque permite a uma pessoa realizar uma atividade que antes exigia mediação ou esforço desproporcional. Essa possibilidade é relevante, mas traz um risco conceitual: chamar de assistiva qualquer aplicação de inteligência artificial usada por um estudante com deficiência. O critério continua sendo funcional e contextual; a presença de um algoritmo não transforma automaticamente o recurso em apoio inclusivo.

A revisão de Voultsiou e Moussiades (2025), que sintetizou 139 estudos sobre inteligência artificial, realidade virtual e grandes modelos de linguagem na educação especial, identificou potencial para personalização, participação social e desenvolvimento cognitivo, mas também desafios de acessibilidade, recursos e ética. Uma revisão de escopo focada especificamente em inteligência artificial generativa para estudantes neurodivergentes na educação escolar encontrou cenário ainda mais cauteloso: entre 21 fontes localizadas, apenas nove apresentavam dados empíricos originais, apesar da rápida expansão de propostas sobre personalização e apoio ao professor (RONKSLEY-PAVIA et al., 2025). A velocidade do discurso tecnológico, portanto, é maior do que a velocidade da validação educacional. Para uma escola, isso significa experimentar com critérios, não confundir plausibilidade com eficácia e evitar políticas construídas apenas sobre demonstrações comerciais.

Personalização automática merece análise particular. Em tese, adaptar nível de dificuldade, formato, ritmo ou quantidade de suporte pode ampliar acesso. Na prática, toda personalização depende de inferências sobre o estudante. Se o sistema interpreta desempenho baixo como capacidade baixa, pode reduzir progressivamente a complexidade e criar uma trilha curricular empobrecida. Se usa diagnóstico como atalho para decidir preferências ou habilidades, transforma categoria clínica em perfil pedagógico fixo. Se otimiza apenas acerto imediato, pode evitar desafios produtivos necessários à aprendizagem. Personalização inclusiva precisa permanecer subordinada a objetivos educacionais transparentes e revisáveis, com possibilidade de intervenção humana e contestação.

Há também um problema de representação. Sistemas de inteligência artificial aprendem padrões de grandes conjuntos de dados e podem reproduzir estereótipos existentes. Urbina, Vu e Nguyen (2025), em estudo observacional com 300 descrições geradas por dois grandes modelos de

linguagem, encontraram viés relacionado à deficiência: pessoas com deficiência foram descritas com menos atributos favoráveis e mais limitações do que pessoas sem deficiência. O estudo não autoriza concluir que toda saída de inteligência artificial será capacitista, mas demonstra que neutralidade não pode ser presumida. Em educação, esse risco é especialmente grave quando ferramentas são usadas para redigir pareceres, sugerir adaptações ou interpretar comportamento. Um sistema que reproduz expectativas reduzidas pode automatizar exatamente o tipo de preconceito que a educação inclusiva procura combater.

Por essa razão, inteligência artificial não deveria decidir sozinha elegibilidade, potencial, necessidade de apoio ou progressão curricular. Algoritmos podem organizar informação, sugerir hipóteses e reduzir trabalho repetitivo; decisões que afetam direitos exigem responsabilidade humana identificável, possibilidade de revisão e participação do estudante e da família quando pertinente. Automatizar uma tarefa administrativa não significa automatizar julgamento pedagógico. Quanto maior o impacto da decisão sobre trajetória educacional, maior deve ser a exigência de transparência e supervisão.

A experiência dos próprios estudantes oferece outra perspectiva. Zhao, Cox e Chen (2025) investigaram 124 universitários com deficiência e encontraram uso de inteligência artificial generativa para superar barreiras em escrita acadêmica, com destaque para chatbots, ferramentas de reescrita e tradução. Os participantes também apontaram preocupação com respostas imprecisas, integridade acadêmica e desigualdade de acesso decorrente de serviços pagos, além de desejo de participar da formulação de políticas e receber formação específica. Embora o estudo tenha ocorrido no ensino superior e não possa ser transferido diretamente à educação básica, ele revela algo importante: usuários não são apenas beneficiários passivos da

inovação. Eles percebem vantagens, riscos e ambiguidades que políticas feitas sem sua participação tendem a ignorar.

A escola precisa, então, diferenciar apoio de substituição. Uma ferramenta pode ajudar um estudante a organizar ideias, revisar clareza, transformar fala em texto ou acessar vocabulário sem produzir por ele o raciocínio que está sendo avaliado. Em outra tarefa, o mesmo recurso pode substituir justamente a habilidade que o professor pretende observar. A pergunta não é simplesmente 'pode usar inteligência artificial?', mas qual função o recurso está desempenhando em relação ao objetivo da atividade. Essa análise se aproxima daquela feita para calculadoras, corretores ortográficos, leitores de tela e comunicação alternativa: o recurso deve remover barreira irrelevante sem apagar a competência central que se deseja desenvolver ou avaliar.

Esse critério permite evitar duas injustiças. A primeira é proibir ferramentas de forma uniforme e retirar apoios legítimos de estudantes que dependem delas para acessar ou expressar conhecimento. A segunda é permitir qualquer uso em nome da inclusão e, assim, reduzir oportunidades de aprendizagem porque a tecnologia passa a realizar continuamente tarefas que o estudante poderia desenvolver com mediação. A autonomia de longo prazo pode exigir apoio intenso em alguns momentos e retirada deliberada de automatização em outros. Um bom plano não idolatra independência nem conveniência; pergunta quais capacidades o estudante está construindo e quais barreiras precisam permanecer removidas.

A verificação de resultados gerados por inteligência artificial torna-se parte dessa competência. Sistemas podem produzir texto plausível com fatos incorretos, referências inexistentes, descrições visuais incompletas ou interpretações inadequadas. Para estudantes que usam a ferramenta justamente porque enfrentam barreiras de leitura, escrita ou acesso visual, exigir verificação sem fornecer meios acessíveis para fazê-la cria novo

paradoxo. Alfabetização em inteligência artificial inclusiva precisa ensinar estratégias de confirmação em formatos que o estudante consiga usar, indicação de incerteza, comparação de fontes e reconhecimento dos limites do sistema. Não é razoável oferecer uma ferramenta probabilística como se fosse tecnologia de compensação infalível.

O custo também pode criar uma nova estratificação. Serviços gratuitos frequentemente têm limites de uso, menos recursos de acessibilidade ou políticas de dados diferentes das versões pagas. Se determinada ferramenta se torna essencial para participação escolar, depender da assinatura familiar transfere ao estudante um custo que deveria ser analisado institucionalmente. Zhao, Cox e Chen (2025) identificaram preocupação explícita com desigualdade produzida por serviços pagos entre estudantes com deficiência. Na educação básica pública, esse problema deve ser antecipado: uma prática pedagógica não é equitativa quando pressupõe que cada família contrate individualmente o apoio digital necessário para cumprir tarefas comuns.

A adoção institucional precisa considerar também continuidade e soberania sobre dados. Ferramentas de inteligência artificial mudam termos de serviço, interfaces, modelos e capacidades com rapidez. Uma escola que constrói todo um fluxo de comunicação ou avaliação sobre um serviço externo pode perder funcionalidade após atualização unilateral. Para usos assistivos críticos, devem existir planos de contingência, possibilidade de exportação, alternativas equivalentes e clareza sobre responsabilidades. A inovação mais vistosa pode ser menos inclusiva do que uma solução estável, interoperável e compreensível para o usuário.

Nada disso justifica rejeitar inovação. Ao contrário, o potencial é grande justamente quando a escola combina tecnologia avançada com critérios pedagógicos exigentes. Inteligência artificial pode reduzir tempo de produção de versões acessíveis, apoiar geração inicial de descrições que

serão revisadas, oferecer múltiplas formas de interação, permitir comando por voz, apoiar organização de ideias e facilitar acesso linguístico. Realidade virtual e aumentada podem abrir experiências antes difíceis de oferecer, desde que sejam fisicamente e sensorialmente acessíveis. Impressão 3D pode produzir adaptações personalizadas a baixo custo. Recursos digitais podem tornar comunicação e leitura mais portáteis. A diferença entre inovação inclusiva e novidade tecnológica está no processo de validação com pessoas reais e em tarefas reais.

Esse processo deve incluir falhas. Escolas precisam de cultura em que abandonar ou substituir um recurso inadequado não seja interpretado como fracasso do estudante. Às vezes, a tecnologia foi mal escolhida; às vezes, a necessidade mudou; às vezes, uma solução mais simples tornou-se suficiente; às vezes, o custo de uso supera o benefício. A revisão periódica protege contra dois extremos: retirar prematuramente um apoio útil e manter indefinidamente uma ferramenta que já não serve. O dado mais valioso é o efeito presente sobre participação, não o investimento já realizado.

A política atual de educação especial no Brasil fornece base para essa abordagem ao vincular tecnologias assistivas e adaptações razoáveis às necessidades individuais em interação com os contextos educacionais e ao organizar o plano de atendimento como instrumento de orientação do trabalho na sala comum, no atendimento especializado e nas ações colaborativas (BRASIL, 2025a; BRASIL, 2026b). O desafio é transformar essa linguagem normativa em governança concreta: quem identifica a barreira, quem testa o recurso, quem forma o professor, quem responde pela manutenção, como o estudante participa, como o uso é documentado e quando a decisão será revista. Direitos fracassam quando todos são responsáveis de modo genérico e ninguém responde por etapas específicas.

Uma política escolar madura de tecnologia assistiva deveria, por isso, operar como sistema de aprendizagem institucional. Casos bem-sucedidos precisam gerar conhecimento transferível sem virar receita; falhas precisam ser analisadas sem culpabilização; compras precisam incorporar experiência de usuários; formação precisa acompanhar os recursos realmente adotados; dados de uso precisam informar prioridades de financiamento. A escola não precisa dominar antecipadamente toda tecnologia emergente. Precisa construir capacidade para avaliar criticamente aquilo que chega, identificar limites e decidir em função de objetivos educacionais e direitos.

Essa capacidade crítica é ainda mais importante porque a inovação tende a deslocar a fronteira entre recurso específico e acessibilidade geral. Funções que antes exigiam software especializado — leitura em voz alta, ditado, ampliação, legendas, ajuste de contraste, previsão de palavras — passaram a integrar sistemas operacionais e aplicativos comuns. Esse movimento pode reduzir estigma, custo e dependência de soluções exclusivas, mas não elimina a necessidade de tecnologias especializadas. Algumas necessidades exigem configuração, precisão, robustez ou acesso alternativo que produtos de massa não oferecem. A melhor política não escolhe entre universal e individual; procura tornar o ambiente comum tão acessível quanto possível e reserva soluções específicas para aquilo que permanece como barreira.

É nessa relação que tecnologia assistiva se conecta ao desenho do próprio ensino. Quanto mais materiais, plataformas, tarefas e avaliações são concebidos para admitir diferentes formas de percepção, ação e expressão, menor a quantidade de remendos feitos depois que um estudante já encontrou a barreira. Isso não torna a tecnologia assistiva desnecessária. Ao contrário, permite que recursos especializados incidam sobre necessidades realmente individuais, em vez de compensarem problemas que poderiam ter

sido evitados para todos. A fronteira mais produtiva não está entre 'tecnologia para deficiência' e 'tecnologia para a turma', mas entre ambientes que antecipam variabilidade e ambientes que esperam o fracasso para começar a adaptar.

O critério final volta à autonomia. Uma tecnologia inclusiva não é a que impressiona durante a demonstração, mas a que desaparece como obstáculo entre o estudante e aquilo que ele deseja fazer: comunicar uma ideia antes que a conversa termine, encontrar um texto sem pedir que alguém procure, produzir uma resposta sem depender de transcrição, mover-se por uma plataforma, revisar o próprio trabalho, escolher quando aceitar ajuda e quando recusá-la. Quando o recurso transfere controle para o estudante, ele amplia participação. Quando apenas transfere a dependência de uma pessoa para uma máquina ou de uma barreira física para uma barreira digital, a inovação é apenas aparente. A qualidade do sistema educacional pode ser medida, em parte, por sua capacidade de fazer essa diferença.

CAPÍTULO 9 — Desenho Universal para a Aprendizagem e adaptações pedagógicas: planejar para a variabilidade

O capítulo anterior terminou com uma constatação que desloca a discussão sobre acessibilidade para o centro do planejamento pedagógico: quanto mais materiais, tarefas, plataformas e avaliações são concebidos para admitir diferentes formas de percepção, ação e expressão, menor tende a ser a quantidade de correções improvisadas depois que a barreira já produziu exclusão. Esse deslocamento está na base do Desenho Universal para a Aprendizagem, mas também revela seu limite. Nenhum planejamento consegue antecipar integralmente a variabilidade humana. A escola precisa, portanto, aprender a trabalhar em duas direções ao mesmo tempo: ampliar a acessibilidade do ensino comum desde a origem e preservar a capacidade de responder individualmente quando uma necessidade específica permanece sem solução.

Essa dupla exigência evita uma oposição artificial entre desenho universal e adaptação pedagógica. Em certas leituras, o primeiro aparece como modelo ideal capaz de tornar adaptações desnecessárias; em outras, a individualização é tratada como única forma de atender diferenças reais. As duas posições simplificam o problema. Se todo estudante que encontra uma barreira depende de uma intervenção posterior, o sistema transfere ao indivíduo o custo de um planejamento estreito. Se, por outro lado, a escola supõe que um conjunto suficientemente amplo de opções resolverá qualquer necessidade, corre o risco de invisibilizar diferenças que exigem recursos, tempos, mediações ou formas de avaliação realmente individualizadas.

A legislação brasileira oferece uma chave importante para compreender essa relação. A Lei Brasileira de Inclusão define desenho universal como a concepção de produtos, ambientes, programas e serviços destinados ao uso por todas as pessoas sem necessidade de projeto

específico e estabelece o desenho universal como regra de caráter geral, prevendo adaptação razoável quando ele comprovadamente não puder ser empreendido. No campo educacional, a mesma Lei exige serviços e recursos de acessibilidade, adaptações razoáveis e medidas individualizadas e coletivas que favoreçam acesso, permanência, participação e aprendizagem. A Política Nacional de Educação Especial Inclusiva, instituída em 2025 e alterada no mesmo ano, reforça a oferta de tecnologias assistivas, adaptações razoáveis e medidas de apoio individualizadas em interação com os contextos educacionais (BRASIL, 2015; BRASIL, 2025a; BRASIL, 2025b).

Embora a noção jurídica de desenho universal seja mais ampla que o Desenho Universal para a Aprendizagem, há entre elas uma convergência relevante: barreiras devem ser enfrentadas preferencialmente na concepção do ambiente, e não apenas depois que uma pessoa é impedida de utilizá-lo. O Desenho Universal para a Aprendizagem transporta esse raciocínio para objetivos, materiais, atividades, interações e avaliações. Sua pergunta inicial não é 'como adaptar esta aula para o aluno que não conseguiu acompanhá-la?', mas 'quais barreiras previsíveis estão embutidas nesta forma de ensinar e que alternativas podem ser incorporadas sem perder a finalidade intelectual do que está sendo aprendido?'.

A versão 3.0 das diretrizes do Center for Applied Special Technology, lançada em 2024, ampliou esse debate. Além das conhecidas dimensões de engajamento, representação e ação e expressão, a atualização enfatiza agência do estudante, pertencimento, múltiplas formas de produzir sentido e a necessidade de enfrentar vieses e práticas excludentes presentes nos próprios sistemas educacionais (CAST, 2024). Essa mudança é importante porque afasta o Desenho Universal para a Aprendizagem de uma leitura puramente técnica, em que bastaria acrescentar vídeo, áudio e possibilidade de escolha para que uma aula se tornasse inclusiva. A

qualidade do desenho depende da relação entre objetivo, barreira, opção oferecida e aprendizagem que se pretende produzir.

A tese deste capítulo parte dessa relação. Planejar para a variabilidade significa construir um currículo suficientemente flexível para que diferenças previsíveis não se convertam automaticamente em exceções, mas suficientemente preciso para que flexibilidade não dissolva objetivos, critérios ou profundidade. O universal, nesse sentido, não é aquilo que funciona da mesma maneira para todas as pessoas. É uma arquitetura aberta a diferentes percursos, combinada com mecanismos para reconhecer quando alguém ainda precisa de uma resposta singular. A inclusão amadurece quando a escola deixa de escolher entre 'uma aula para todos' e 'uma aula diferente para cada estudante' e passa a desenhar um núcleo comum acessível, com apoios proporcionais às barreiras que permanecem.

Planejar para a variabilidade sem transformar o DUA em checklist

A ideia de variabilidade é decisiva porque rompe com a figura abstrata do aluno médio. Turmas reais reúnem diferenças de repertório linguístico, experiências culturais, atenção, memória de trabalho, mobilidade, visão, audição, comunicação, autorregulação, conhecimento prévio, interesses e formas de participação. Essas diferenças não se distribuem em grupos estáveis nem aparecem com a mesma intensidade em todas as tarefas. Um estudante que precisa de apoio intenso para ler um gráfico pode demonstrar autonomia elevada em discussão oral; outro pode compreender conceitos complexos e precisar de tempo adicional para organizar uma resposta escrita. Planejar para a variabilidade não significa prever cada perfil, mas reconhecer que uniformidade de procedimento não é sinônimo de igualdade pedagógica.

Esse princípio, porém, pode ser banalizado. Uma das formas mais comuns é converter o Desenho Universal para a Aprendizagem em lista de verificação: apresentar conteúdo em mais de um formato, oferecer escolha, usar tecnologia e permitir diferentes produtos finais. Essas decisões podem ser úteis, mas não são inclusivas por si mesmas. Uma aula pode oferecer texto, vídeo e infográfico e continuar inacessível se os três recursos reproduzem a mesma barreira linguística; pode permitir apresentação oral ou escrita e ainda avaliar uma habilidade que não corresponde ao objetivo anunciado; pode oferecer escolha entre atividades igualmente pouco desafiadoras; pode multiplicar estímulos a ponto de tornar a navegação cognitiva mais difícil.

A literatura científica exige justamente essa cautela. A meta-análise de King-Sears e colaboradores (2023), reunindo 20 estudos e 50 efeitos individuais, encontrou efeito combinado moderado sobre desempenho acadêmico em ambientes de ensino orientados pelo Desenho Universal para a Aprendizagem. O resultado é relevante porque oferece evidência de benefício além de percepções de satisfação. Ao mesmo tempo, ele não encerra a discussão. Os próprios autores destacam diferenças entre estudos e a necessidade de melhor documentação dos componentes implementados. Em outras palavras, resultados favoráveis não autorizam tratar qualquer prática rotulada como DUA como equivalente.

A revisão sistemática de Zhang, Carter, Greene e Bernacki (2024) aprofunda o problema. Ao analisar 32 estudos de implementação na educação básica, os autores encontraram alinhamento irregular entre intervenções e diretrizes, cobertura desigual de componentes, sobreposição entre categorias e pouca explicitação das teorias de aprendizagem que orientavam as escolhas pedagógicas. Essa fragilidade metodológica dificulta identificar o que exatamente produziu determinado efeito. Se uma intervenção combina feedback frequente, material multimodal, trabalho em

grupo, tecnologia digital e escolha de tarefas, uma melhora de desempenho não demonstra automaticamente que o framework, como conjunto, foi a causa.

Críticas mais recentes tornam o debate ainda mais produtivo. Boysen (2024), ao examinar a base empírica usada para sustentar algumas diretrizes do CAST, argumenta que parte das referências oferece apoio a técnicas específicas, mas não necessariamente ao conjunto de inferências feitas sobre escolha, aprendizagem e funcionamento cerebral. Anastasiou, Wiley e Kauffman (2025) também questionam pressupostos de universalidade e alertam para o risco de que multiplicar representações sem critério entre em tensão com princípios de carga cognitiva. Essas críticas não obrigam a abandonar o Desenho Universal para a Aprendizagem; obrigam a utilizá-lo como ferramenta de desenho sujeita a avaliação, e não como selo de qualidade automática.

Essa postura crítica é especialmente importante porque o DUA foi historicamente associado a explicações simplificadas sobre redes cerebrais. O conhecimento contemporâneo sobre aprendizagem não sustenta uma divisão rígida entre aprendizes 'visuais', 'auditivos' ou 'cinestésicos', nem recomenda combinar ensino a um suposto estilo individual fixo. A existência de diferentes meios de representação deve ser justificada pela natureza do conhecimento e pelas barreiras da tarefa, não por classificações estáticas de estudantes. Um mapa tátil é indispensável para determinadas formas de acesso espacial; uma descrição verbal pode ser suficiente em outra atividade; um diagrama pode apoiar relações complexas; nenhum desses formatos é universalmente superior.

O objetivo de aprendizagem funciona, então, como âncora. Antes de decidir formatos, o professor precisa distinguir o que é essencial do que é incidental. Se o objetivo de uma atividade de História é analisar causalidade em determinado processo político, exigir exclusivamente

leitura silenciosa de um texto impresso pode introduzir barreiras que não pertencem ao constructo central. Se o objetivo de Língua Portuguesa é analisar organização sintática na escrita, substituir integralmente a produção escrita por uma resposta oral pode retirar justamente a habilidade que se pretende observar. Flexibilizar meio e preservar finalidade são movimentos complementares.

Essa distinção também impede que 'dar opções' se transforme em ausência de ensino. Estudantes não precisam apenas escolher entre formatos conhecidos; precisam ampliar repertórios. Uma escola inclusiva pode permitir diferentes meios de acesso e, ao mesmo tempo, ensinar explicitamente a ler gráficos, produzir textos acadêmicos, apresentar oralmente, utilizar tecnologias ou trabalhar em grupo. A flexibilidade protege acesso, mas a aprendizagem também envolve enfrentar desafios novos com apoio graduado. Se toda dificuldade resulta na retirada permanente da demanda, a inclusão converte-se em redução de oportunidades.

A versão 3.0 do CAST ajuda a recuperar essa dimensão ao colocar agência do aprendiz como finalidade. Agência não é escolher a cor da atividade ou selecionar entre três produtos previamente definidos. É compreender objetivos, reconhecer estratégias que funcionam, monitorar progresso, pedir apoio, avaliar recursos e participar das decisões que organizam a própria aprendizagem (CAST, 2024). Isso aproxima o DUA das discussões deste livro sobre autonomia: o apoio é mais inclusivo quando aumenta capacidade de decisão, e não quando apenas torna o estudante mais fácil de conduzir.

No Brasil, essa interpretação evita importar o framework como pacote estrangeiro descontextualizado. Costa-Renders (2025), em revisão integrativa articulada a pesquisas brasileiras, chama atenção para o risco de reduzir o DUA à Educação Especial ou entendê-lo como padrão

universalizante rígido. A contribuição mais fértil aparece quando o planejamento amplia a influência dos aprendizes sobre o percurso curricular e enfrenta currículos homogêneos, burocratização do trabalho docente e falta de tempo para planejamento. A discussão brasileira, portanto, adiciona uma questão que nem sempre aparece em manuais: flexibilidade curricular depende de condições institucionais para ser produzida.

Zerbato e Mendes (2021) chegaram a resultado semelhante ao investigar formação docente orientada pelo DUA. A proposta formativa contribuiu para que professores ampliassem possibilidades de participação e aprendizagem, mas o processo não se resumiu à apresentação de princípios. Foi necessário trabalho colaborativo, reflexão sobre práticas reais e reconstrução de planejamentos. Essa constatação é relevante porque a implementação fracassa quando o DUA é apresentado em uma palestra isolada e depois transferido ao professor como nova obrigação individual. Planejar para a variabilidade exige repertório, tempo e circulação de conhecimento entre educação comum e educação especial.

O mesmo vale para tecnologia. A revisão de Bray e Devitt (2024), concentrada em implementações de DUA apoiadas por tecnologia no ensino secundário, identificou potencial importante dos recursos digitais, mas também mostrou que tecnologia é meio de flexibilização, não princípio pedagógico independente. Um ambiente digital pode oferecer controle de velocidade, legenda, ampliação, diferentes mídias e formas de produção; pode igualmente acrescentar distrações, incompatibilidade com recursos assistivos e excesso de navegação. A pergunta continua sendo pedagógica: que barreira está sendo reduzida e que aprendizagem se torna possível depois da mudança?

Do objetivo ao acesso: flexibilizar meios sem dissolver o rigor

O teste mais importante de um planejamento universal ocorre quando ele chega ao conteúdo disciplinar. É relativamente fácil defender múltiplas formas de participação em termos gerais; mais difícil é decidir o que pode variar numa tarefa concreta sem alterar aquilo que deve ser aprendido. Essa decisão exige conhecimento do currículo e análise de barreiras. Professores precisam saber por que uma atividade existe, que operações cognitivas mobiliza, que conhecimentos prévios pressupõe e quais características do formato são essenciais ou apenas herdadas de uma rotina escolar.

Em leitura, por exemplo, texto ampliado, leitor de tela, contraste ajustado ou áudio sincronizado podem remover barreiras de acesso sem modificar o conteúdo. Em outra situação, se a finalidade é desenvolver fluência no sistema Braille, ouvir o texto não substitui a prática tátil. Em Matemática, permitir calculadora pode ser adequado quando o objetivo é modelar um problema complexo e inadequado quando a tarefa pretende avaliar determinado procedimento de cálculo. Em Ciências, descrição oral de uma figura pode garantir acesso inicial, mas um modelo tátil ou representação manipulável pode ser necessário quando relações espaciais integram o conceito. Não existe adaptação correta fora da finalidade curricular.

Essa lógica também ajuda a superar o medo de que inclusão implique 'facilitar'. Rigor não está na quantidade de obstáculos presentes no formato. Uma prova pode ser extremamente difícil porque sua redação é ambígua, seu tempo é insuficiente ou seu layout confunde, sem exigir raciocínio sofisticado. Outra pode oferecer linguagem clara, recursos de acesso e tempo adequado e demandar análise conceitual profunda. Remover barreiras irrelevantes pode aumentar, e não reduzir, a validade da avaliação

porque aproxima o desempenho observado daquilo que se pretendia conhecer.

A questão se torna mais delicada quando a adaptação modifica o modo de resposta. Permitir que um estudante dite uma resposta em vez de escrevê-la pode ser apropriado quando a escrita manual é barreira motora e o objetivo é avaliar argumentação; pode ser inadequado quando ortografia, pontuação ou produção escrita constituem o próprio objeto da avaliação. O mesmo recurso pode ser acessibilidade em uma tarefa e substituição do constructo em outra. Por isso, decisões avaliativas precisam ser tomadas antes da prova, registradas no planejamento e revisadas à luz dos resultados, em vez de improvisadas depois do fracasso.

O DUA contribui ao deslocar parte dessas decisões para o planejamento coletivo. Se uma escola sabe que suas turmas incluem estudantes que utilizam leitores de tela, Libras, comunicação aumentativa, ampliação, tempo adicional ou diferentes formas de registro, materiais e avaliações podem nascer com estrutura mais flexível. Isso reduz atrasos, exposição e dependência de versões paralelas. Não elimina, porém, a necessidade de recursos específicos. Um documento acessível para leitor de tela continua não substituindo um sistema de comunicação de que determinado estudante precisa para responder; uma legenda beneficia muitas pessoas e não substitui a Libras quando ela é língua de instrução; fonte ajustável não resolve todas as necessidades de baixa visão.

A relação entre planejamento universal e diferenciação curricular também merece precisão. Griful-Freixenet, Struyven, Vantieghem e Gheyssens (2020), em revisão sistemática, mostram que DUA e instrução diferenciada compartilham preocupações com heterogeneidade e flexibilidade, mas operam por lógicas parcialmente distintas. O DUA enfatiza antecipação de barreiras no desenho do ambiente comum; diferenciação responde mais diretamente a necessidades, prontidão,

interesses ou perfis que emergem na turma. Na prática, uma escola pode combinar ambos: construir um núcleo acessível para todos e ajustar intensidade, complexidade, agrupamentos ou apoio quando diferenças concretas exigirem.

Essa combinação é particularmente importante para estudantes com deficiência intelectual e altas habilidades ou superdotação, discutidos anteriormente. Planejamento universal não justifica oferecer a todos exatamente a mesma complexidade. Um objetivo comum pode admitir diferentes graus de apoio sem que o estudante com deficiência seja automaticamente encaminhado a uma atividade infantilizada. Da mesma forma, disponibilizar escolhas a toda a turma não resolve subdesafio persistente de um estudante com aprendizagem muito avançada. A variabilidade inclui necessidade de apoio e necessidade de maior complexidade; equidade não se move em uma única direção.

O risco de empobrecimento aparece quando professores confundem acessibilidade com redução sistemática de conteúdo. Simplificar linguagem pode ajudar a tornar instruções compreensíveis; retirar conceitos centrais pode transformar a atividade em outra coisa. Reduzir quantidade de itens repetitivos pode liberar recursos cognitivos; retirar todas as oportunidades de generalização impede demonstrar domínio. Oferecer modelo inicial pode apoiar organização; entregar resposta pronta elimina a aprendizagem. Em cada decisão, a pergunta precisa ser: a mudança remove uma barreira periférica ou remove parte importante da experiência intelectual?

O contrário também ocorre. Uma defesa rígida do 'mesmo currículo' pode funcionar como justificativa para não mudar nada. Igualdade formal de tarefa pode produzir desigualdade substantiva quando certos estudantes não conseguem acessar informação, compreender instruções ou expressar conhecimento pelos meios disponíveis. O compromisso inclusivo não é preservar a aparência de uniformidade, mas assegurar que todos encontrem

desafios intelectualmente legítimos e tenham meios para enfrentá-los. Isso exige reconhecer que diferentes caminhos podem conduzir ao mesmo objetivo e que, em alguns casos, objetivos intermediários individualizados serão necessários para sustentar progressão real.

A avaliação formativa ocupa posição estratégica nesse processo. Planejamento universal não pode ser desenho feito no início do bimestre e congelado até o final. Professores precisam observar quem utiliza quais opções, onde surgem erros, que recursos são abandonados, que formatos criam dependência e que estratégias ampliam participação. Uma alternativa oferecida a todos pode revelar-se pouco usada porque é ruim, não porque é desnecessária. Um estudante pode escolher sempre o formato mais familiar e deixar de desenvolver repertório. Dados de uso precisam alimentar novas decisões, sem transformar monitoramento em vigilância.

A voz do estudante acrescenta informação que o desempenho isolado não fornece. Perguntar como uma tarefa foi compreendida, que parte exigiu ajuda, que recurso ampliou controle ou que adaptação causou constrangimento permite distinguir barreira de preferência momentânea. A escolha também precisa ser informada. Crianças e adolescentes podem não conhecer possibilidades que nunca lhes foram oferecidas; por isso, participação não significa transferir integralmente a decisão ao estudante. Significa apresentar alternativas, experimentar, ouvir efeitos e construir gradualmente capacidade de autorregulação.

Essa experimentação precisa ocorrer sem estigma. Quando apenas um estudante recebe um material visivelmente diferente, sai da sala para realizar avaliação ou depende de autorização pública para utilizar um recurso, a adaptação pode remover uma barreira acadêmica e criar uma barreira social. Planejamento universal reduz parte dessa exposição ao normalizar diversidade de formatos e ferramentas. Ainda assim, alguns apoios permanecerão individualizados. A solução não é ocultá-los, mas

construir uma cultura em que diferença de suporte não seja interpretada como privilégio, fraude ou incapacidade.

O problema do tempo docente atravessa todas essas decisões. Produzir três versões de cada atividade, adaptar materiais em cima da hora e criar avaliações paralelas é insustentável. Uma das promessas mais concretas do DUA é reduzir retrabalho ao incorporar flexibilidade desde a primeira versão. Mas essa economia só aparece depois de investimento inicial em planejamento, materiais reutilizáveis, formação e colaboração. Costa-Renders (2025) e Zerbato e Mendes (2021) mostram que burocratização e falta de tempo constituem obstáculos reais no contexto brasileiro. Exigir inovação sem reorganizar jornada e prioridades transforma inclusão em trabalho invisível.

A gestão escolar, por isso, precisa tratar acessibilidade curricular como infraestrutura. Bancos de materiais acessíveis, modelos de avaliação flexível, orientações para produção digital, horários de planejamento conjunto e circulação de recursos entre turmas reduzem dependência de improvisos individuais. Coordenação pedagógica pode ajudar equipes a explicitar objetivos essenciais e analisar barreiras recorrentes. O atendimento educacional especializado pode aportar conhecimento sobre recursos e necessidades específicas. Nenhum desses atores substitui o professor da sala comum; juntos, porém, podem transformar uma adaptação que antes era artesanal em conhecimento institucional.

Essa institucionalização também permite avaliar qualidade do próprio desenho. Uma escola pode acompanhar quantos estudantes dependem de correções tardias, quanto tempo leva para produzir versões acessíveis, quais plataformas geram barreiras repetidas e quais adaptações se tornam recorrentes em várias turmas. Quando a mesma solução individual é solicitada repetidamente, talvez ela deva migrar para o desenho geral. Quando um recurso universalizado continua insuficiente para uma

pessoa, a escola precisa preservar capacidade de individualizar. O sistema aprende quando consegue mover decisões entre esses dois níveis.

Entre universalização e adaptação razoável: responder ao que o planejamento não antecipou

A fronteira entre universal e individual é onde a qualidade inclusiva se torna mais visível. Nenhum ambiente é literalmente universal. Mesmo uma aula planejada com múltiplas formas de representação, recursos digitais acessíveis, opções de resposta e diferentes formas de engajamento pode encontrar uma necessidade que não havia sido prevista. A resposta ética não é concluir que o estudante 'não se beneficia do DUA', nem redesenhar toda a experiência para a turma sem necessidade. É reconhecer a barreira restante e construir uma adaptação razoável proporcional ao caso.

O ordenamento brasileiro oferece base clara para esse movimento. A Lei Brasileira de Inclusão considera a recusa de adaptação razoável uma forma de discriminação e determina, no âmbito educacional, medidas individualizadas e coletivas capazes de favorecer acesso, participação e aprendizagem. O Decreto nº 12.686/2025, com as alterações do Decreto nº 12.773/2025, incorpora adaptações razoáveis e apoios individualizados entre as diretrizes da política de educação especial e exige que as necessidades sejam analisadas em interação com o contexto educacional (BRASIL, 2015; BRASIL, 2025a; BRASIL, 2025b). O direito, portanto, não autoriza substituir planejamento comum por soluções individuais, mas também não permite invocar o caráter coletivo do ensino para negar respostas específicas.

O estudo de caso previsto na política atual ajuda a operacionalizar essa fronteira. Ele exige identificação de demandas individuais e barreiras, análise do contexto, reconhecimento de potencialidades e definição de estratégias e recursos de acessibilidade. O foco não é produzir um dossiê

clínico sobre a pessoa, mas compreender a interação entre estudante e situações escolares. Uma adaptação consistente nasce desse encontro: qual tarefa está impedida, em que condições, por qual barreira, com que impacto e que mudança poderia ampliar participação sem descaracterizar o objetivo pedagógico?

Essa pergunta impede automatismos diagnósticos. Dois estudantes com a mesma deficiência podem necessitar de adaptações diferentes; a mesma pessoa pode precisar de um apoio em uma disciplina e não em outra. Tempo adicional, por exemplo, pode ser essencial quando leitura, escrita, comunicação ou processamento tornam a tarefa significativamente mais demorada e irrelevante em uma atividade sem restrição temporal. Um profissional de apoio pode ser decisivo numa situação de mobilidade e excessivo numa tarefa em que a presença próxima reduz iniciativa. Adaptar por categoria diagnóstica é mais simples administrativamente, mas menos preciso pedagogicamente.

Também é necessário distinguir adaptação de currículo paralelo. Quando um estudante recebe permanentemente tarefas sem relação com o conteúdo da turma, a resposta individual pode produzir segregação dentro da sala comum. A adaptação deve, sempre que possível, preservar vínculo com o problema intelectual compartilhado. Isso não significa negar objetivos individualizados quando necessários, especialmente em trajetórias com necessidades complexas. Significa evitar que individualização se converta em abandono silencioso do currículo, sem discussão sobre progressão, mediação ou oportunidades futuras.

A tensão aparece com particular força nas avaliações. Uma escola pode oferecer múltiplas formas de demonstrar aprendizagem para todos e ainda precisar de tempo adicional, tecnologia assistiva, intérprete, leitor, escriba, ambiente com menos estímulos ou divisão da prova em etapas para determinados estudantes. Esses apoios não devem ser concedidos ou

retirados com base em impressões sobre esforço. Precisam estar relacionados à barreira e ao constructo avaliado. A pergunta decisiva é se o apoio permite demonstrar o conhecimento que a avaliação pretende medir ou se passa a fornecer parte substantiva da habilidade-alvo.

Esse cuidado protege o estudante de dois tipos de injustiça. O primeiro é subestimar conhecimento porque o formato impede expressão. O segundo é certificar domínio de uma habilidade que não foi efetivamente demonstrada. Inclusão não exige abandonar validade avaliativa; exige tornar a avaliação mais válida para pessoas que interagem de maneiras diferentes com o formato. Por isso, adaptações precisam ser conhecidas pelos professores, utilizadas durante o ensino e não aparecer apenas no dia da prova. Um recurso que nunca foi praticado dificilmente produz equidade sob pressão avaliativa.

A participação da família pode contribuir, sobretudo ao informar estratégias que funcionam em outros contextos e mudanças recentes, mas não substitui análise pedagógica. Famílias não devem ser obrigadas a diagnosticar barreiras curriculares ou fornecer materiais que cabem ao sistema público. Da mesma maneira, recomendações clínicas podem oferecer informações relevantes sem determinar automaticamente a forma de ensinar ou avaliar. A decisão escolar precisa integrar evidências sobre funcionamento, experiência do estudante e finalidade curricular, preservando responsabilidade profissional da educação.

A adaptação razoável também possui dimensão temporal. O que é necessário hoje pode deixar de ser amanhã, e o que não era necessário pode tornar-se importante diante de nova etapa, professor, disciplina ou tecnologia. Revisão não deve ser entendida como tentativa de retirar apoio, mas como verificação de adequação. Manter um recurso sem necessidade pode produzir dependência; retirá-lo precocemente pode transformar

autonomia em abandono. O critério é o efeito sobre participação, aprendizagem e controle da própria ação.

O mesmo raciocínio vale para universalizações bem-sucedidas. Uma adaptação inicialmente individual pode revelar uma barreira compartilhada e ser incorporada ao planejamento geral. Legendas introduzidas para um estudante surdo podem beneficiar outras pessoas em ambientes ruidosos; instruções organizadas visualmente para um estudante autista podem aumentar clareza para toda a turma; materiais digitais estruturados para leitor de tela melhoram navegação geral; opções de registro podem revelar formas mais ricas de produção. O ganho coletivo, contudo, não deve apagar a origem da demanda nem ser usado para afirmar que apoios específicos deixaram de ser necessários.

Há ainda um risco político no vocabulário do universal. Quando recursos são escassos, gestores podem interpretar o DUA como estratégia para atender todos 'sem individualizar', reduzindo custos de apoio especializado. Essa leitura contradiz tanto o framework quanto o direito brasileiro. Planejamento universal busca diminuir barreiras previsíveis, não substituir tecnologia assistiva, profissional de apoio, educação bilíngue, Braille, comunicação aumentativa, enriquecimento ou outras respostas individualizadas. Universalizar acesso básico pode liberar conhecimento especializado para situações de maior complexidade; não autoriza extinguí-lo.

O inverso também precisa ser evitado. Redes podem investir quase toda sua capacidade em planos individuais e manter o currículo comum estruturalmente inacessível. Nesse cenário, cada nova matrícula gera uma cadeia de adaptações, documentos e encaminhamentos que poderiam ser parcialmente evitados por melhores materiais, avaliações e plataformas. A individualização torna-se burocracia porque responde repetidamente às mesmas barreiras. A inteligência institucional está em reconhecer padrões:

aquilo que se repete deixa de ser exceção e deve influenciar o desenho geral.

Essa transformação exige indicadores diferentes dos tradicionais. Não basta contar quantos planos individualizados foram produzidos ou quantos professores participaram de formação sobre DUA. É preciso observar se estudantes acessam o mesmo conteúdo em tempo oportuno, se conseguem escolher e utilizar recursos, se adaptações chegam antes do fracasso, se avaliações medem os objetivos anunciados, se professores reduzem retrabalho, se há menos tarefas paralelas sem finalidade e se apoios individualizados realmente ampliam autonomia. O sucesso do desenho aparece no cotidiano, não na presença do termo em documentos oficiais.

Também é necessário monitorar desigualdades entre escolas. Planejamento flexível depende de acesso a materiais, tecnologia, formação, colaboração e tempo; redes com maior capacidade podem produzir experiências muito distintas de municípios pequenos, escolas rurais, indígenas, quilombolas ou unidades com alta rotatividade de profissionais. O DUA não neutraliza desigualdades estruturais. Se for implantado apenas como expectativa metodológica, pode até ampliá-las: escolas com mais recursos transformam princípios em práticas robustas, enquanto outras recebem apenas a obrigação discursiva de 'diversificar'.

Por isso, formação docente não pode ser tratada como solução isolada. Professores precisam aprender a identificar barreiras, explicitar objetivos, selecionar representações, organizar apoios e avaliar efeitos; precisam igualmente de condições para planejar, experimentar e revisar. Gestores precisam decidir compras, horários e fluxos. Professores especializados precisam circular conhecimento sem assumir todos os casos. Estudantes e famílias precisam ter canais reais de participação. A inclusão

se torna mais consistente quando essas responsabilidades são coordenadas, e não quando cada ator recebe uma tarefa fragmentada.

A maior contribuição do Desenho Universal para a Aprendizagem, portanto, talvez não esteja em oferecer um repertório fechado de estratégias, mas em mudar a unidade de análise. Em vez de perguntar primeiro o que há de errado com o estudante que não respondeu ao ensino, a escola examina o desenho da experiência: que objetivos foram definidos, que barreiras estavam embutidas, que opções existiam, que apoios foram ensinados e que evidências mostram aprendizagem. Quando o desenho geral é insuficiente, a pergunta se torna mais específica sem retornar ao déficit como explicação total.

Essa mudança também redefine justiça curricular. Tratar igualmente não significa expor todos às mesmas barreiras; individualizar não significa construir uma escolarização privada dentro da escola comum. Justiça está em compartilhar finalidades educacionais socialmente relevantes e distribuir meios, tempos e apoios de acordo com o que cada estudante necessita para participar delas. Em alguns momentos, muitas pessoas usarão a mesma alternativa; em outros, um único estudante precisará de uma resposta singular. A coerência está no direito que orienta ambas as decisões.

O ponto de chegada é menos confortável do que uma receita, mas pedagogicamente mais sólido. Não existe planejamento universal capaz de eliminar toda necessidade de adaptação, assim como não existe plano individual capaz de compensar indefinidamente um ensino comum inacessível. A qualidade inclusiva emerge da capacidade de deslocar a intervenção para o nível mais amplo possível sem perder precisão diante do particular. Quando essa capacidade se consolida, o professor deixa de trabalhar sozinho contra barreiras recorrentes, o atendimento especializado

deixa de funcionar como oficina de reparos e a família deixa de carregar a responsabilidade de negociar cada direito do zero.

Nesse sentido, planejar para a variabilidade é uma responsabilidade organizacional antes de ser uma técnica docente. A sala de aula continua sendo o lugar em que escolhas se materializam, mas aquilo que o professor consegue fazer depende de formação, tempo, materiais, liderança, fluxos de apoio e confiança entre profissionais e famílias. O desenho pedagógico universal só se sustenta quando a instituição também redesenha suas formas de colaboração. É nessa passagem do recurso metodológico para a responsabilidade compartilhada que a inclusão deixa de depender de esforços excepcionais e começa a tornar-se parte da qualidade ordinária da escola.

CAPÍTULO 10 — Formação docente, família, escola e direito à aprendizagem: responsabilidade compartilhada sem diluição de papéis

A inclusão escolar costuma ser descrita como responsabilidade de todos. A formulação é correta enquanto princípio, mas pode se tornar perigosa quando não se consegue responder a uma pergunta elementar: quem deve agir quando uma barreira concreta impede um estudante de aprender? Quanto mais atores participam da escolarização - professor da sala comum, professor do atendimento educacional especializado, profissional de apoio, coordenação pedagógica, direção, família, estudante, profissionais de outros setores e órgãos da rede de ensino -, maior a necessidade de articulação; ao mesmo tempo, aumenta o risco de que uma obrigação circule entre pessoas e instituições até perder titularidade prática. A responsabilidade compartilhada só protege direitos quando permanece atribuível.

Esse problema aparece em situações aparentemente simples. Um professor identifica que o estudante não acessa determinado material e espera que o atendimento especializado produza uma adaptação; o atendimento especializado aguarda o planejamento curricular para saber o que adaptar; a família é chamada para informar o que funciona em casa; a gestão procura um recurso que depende da secretaria; a secretaria solicita documentação; enquanto o fluxo se organiza, a aula continua. Nenhum ator necessariamente agiu de má-fé, mas o direito de aprender pode ser prejudicado justamente nos intervalos entre responsabilidades. A inclusão fracassa, nesse caso, não por ausência absoluta de pessoas comprometidas, e sim por incapacidade institucional de transformar compromisso distribuído em ação coordenada.

A política brasileira recente oferece elementos para enfrentar essa dispersão. O Decreto nº 12.686/2025, com as alterações do Decreto nº

12.773/2025, atribui ao atendimento educacional especializado a função de sistematizar e articular o trabalho dos diferentes profissionais envolvidos e estabelece que os planos pedagógicos individualizados orientem simultaneamente a sala comum, o atendimento especializado, as atividades colaborativas e a articulação intersetorial. O mesmo marco garante participação do estudante e de seus familiares, mas não desloca para eles o dever estatal e escolar de organizar recursos, serviços e adaptações. Em 2026, o novo Plano Nacional de Educação fortaleceu a formação inicial e continuada de professores, gestores e demais profissionais, previu núcleos de apoio nas redes e vinculou a formação dos profissionais de apoio a condições adequadas de trabalho (BRASIL, 2025a; BRASIL, 2025b; BRASIL, 2026a).

O desafio, portanto, não é acrescentar mais um ator à cadeia de apoio nem afirmar genericamente que a escola deve trabalhar em equipe. É construir capacidade coletiva sem diluir competência profissional. Isso exige distinguir colaboração de delegação, participação familiar de terceirização, intersetorialidade de medicalização e liderança distribuída de ausência de direção. Exige também reconhecer que formação, embora necessária, não compensa sozinha falta de tempo, sobrecarga, instabilidade de equipes, materiais inacessíveis, turmas numerosas ou fluxos administrativos que atrasam respostas. A qualidade inclusiva depende menos de heroísmo individual e mais de uma arquitetura institucional capaz de produzir decisões, recursos, acompanhamento e revisão.

Essa arquitetura precisa manter o estudante no centro sem transformá-lo em objeto de reuniões sobre as quais não tem qualquer influência. Nos capítulos anteriores, diferentes condições tornaram visíveis barreiras linguísticas, sensoriais, comunicacionais, curriculares e atitudinais. A questão que agora se coloca é transversal: como uma instituição aprende a responder a essas barreiras de modo consistente,

inclusive quando profissionais mudam, quando o estudante avança de etapa, quando a família discorda de determinada estratégia ou quando diferentes conhecimentos especializados apontam caminhos distintos? A resposta não pode depender de uma pessoa excepcionalmente disponível. Precisa estar incorporada à forma como a escola trabalha.

Formação que se transfere para a prática: do curso isolado à aprendizagem profissional situada

Formação docente é uma das respostas mais recorrentes diante das dificuldades de implementação da educação inclusiva. A recorrência tem fundamento: professores precisam conhecer direitos, desenvolvimento, acessibilidade, avaliação, diferenciação curricular, recursos de comunicação, tecnologia assistiva e estratégias de colaboração. O problema surge quando a expressão "falta de formação" passa a funcionar como explicação total. Ela pode individualizar um problema sistêmico, como se qualquer barreira persistente revelasse uma deficiência do professor que poderia ser corrigida por mais um curso. Em contextos nos quais faltam tempo de planejamento, materiais acessíveis, apoio da gestão ou condições mínimas de trabalho, formação adicional pode ampliar consciência do problema sem ampliar a capacidade de resolvê-lo.

A evidência internacional ajuda a qualificar essa discussão. Donath e colaboradores (2023), em meta-análise de 342 estudos com mais de 155 mil participantes, encontraram efeitos positivos da formação continuada voltada à inclusão, mas com intensidades muito diferentes: os ganhos foram grandes em conhecimento, moderados em habilidades e menores em crenças e comportamentos dos estudantes. A diferença é conceitualmente importante. Aprender conceitos em uma formação e reconhecer uma estratégia como adequada são resultados valiosos, mas estão a vários passos de reorganizar uma aula, sustentar uma prática em condições reais e

produzir efeitos na experiência dos estudantes. O próprio estudo encontrou melhores condições de transferência em formações mais longas, com relevância prática e oportunidades de aprendizagem ativa (DONATH et al., 2023).

Uma análise posterior do mesmo campo aprofundou justamente a passagem entre aprender e fazer. Donath, Lüke, Tran, Botes e Goetz (2025) testaram, a partir de 228 estudos e mais de 117 mil participantes, modelos que procuram explicar como conhecimentos adquiridos em formação se convertem em prática inclusiva. Os resultados não sustentam uma cadeia simples em que conhecimento novo gera automaticamente implementação. A transferência depende de processos intermediários, entre eles disposição para mudar, condições de aplicação, experiências de sucesso e oportunidades para integrar o que foi aprendido à rotina profissional. Essa conclusão ajuda a explicar por que redes podem acumular certificados sem modificar proporcionalmente a qualidade do ensino.

A revisão de Fu e colaboradores (2026), centrada em estudos quantitativos com medidas antes e depois de programas de desenvolvimento profissional, acrescenta outra cautela. Os resultados de curto prazo são geralmente favoráveis, mas os estudos metodologicamente mais robustos produzem um quadro menos uniforme, e ainda há escassez de evidência sobre manutenção dos efeitos e resultados diretamente observáveis nos estudantes. Em vez de concluir que a formação não funciona, o dado obriga a perguntar que formação, em quais condições, para produzir que mudança e por quanto tempo. Essa pergunta é muito mais útil para gestão educacional do que contabilizar horas de curso como se elas fossem equivalentes a competência instalada.

No Brasil, a exigência de formação continuada específica para o professor que atua no atendimento educacional especializado, hoje fixada nacionalmente em no mínimo 360 horas, cria um parâmetro importante de

qualificação. O parâmetro, porém, deve ser interpretado como piso formativo, não como garantia automática de domínio profissional. Uma carga horária pode assegurar exposição a determinados conteúdos; não consegue, isoladamente, demonstrar que o profissional sabe analisar uma barreira em contexto, construir uma adaptação preservando o objetivo curricular, orientar o uso de tecnologia assistiva, colaborar com professores de diferentes componentes ou revisar uma estratégia a partir de evidências de aprendizagem. O próprio Decreto nº 12.686/2025 prevê colaboração da União para formação continuada em serviço, deslocando a ênfase de um certificado pontual para um processo ligado ao trabalho (BRASIL, 2025a; BRASIL, 2025b).

Formação em serviço ganha força quando parte de problemas suficientemente concretos para exigir investigação pedagógica. Uma equipe pode estudar, por exemplo, por que um estudante participa oralmente das discussões, mas produz pouco em avaliações escritas; por que uma tecnologia que funciona no atendimento especializado não é utilizada durante as aulas; ou por que uma adaptação aparentemente bem planejada reduziu a complexidade conceitual da atividade. O valor formativo está em reconstruir o problema, examinar evidências, testar uma resposta, observar seus efeitos e voltar a decidir. Nesse ciclo, teoria deixa de ser conteúdo externo e se converte em ferramenta para interpretar a prática.

A pesquisa brasileira sobre formação colaborativa aponta nessa direção. Givigi, Camargo e Silva (2025), em pesquisa-ação colaborativo-crítica com 327 professores da rede estadual de Sergipe, identificaram fragilidades na articulação entre profissionais do atendimento educacional especializado e da sala comum, além de práticas pedagógicas isoladas. A formação construída de maneira colaborativa permitiu problematizar essa fragmentação e reposicionar a inclusão como responsabilidade coletiva. O achado não autoriza generalização causal para todas as redes, mas ilumina

um ponto importante: certas competências inclusivas são relacionais. Não basta que dois profissionais conheçam isoladamente suas atribuições; eles precisam aprender a construir decisões em interface.

Essa aprendizagem requer situações em que o conhecimento possa ser observado e discutido. Análise de planejamentos, estudo de produções dos estudantes, observação entre pares, coensino, devolutivas formativas e discussão de casos permitem tornar visíveis decisões que muitas vezes permanecem implícitas. Quando um professor explica por que escolheu determinada representação, que objetivo pretendia preservar e que resposta do estudante o levou a modificar a tarefa, ele transforma experiência em conhecimento compartilhável. A escola deixa de depender exclusivamente de repertórios individuais e começa a produzir memória profissional.

O conceito de autoeficácia docente também precisa ser tratado com cuidado. Sentir-se capaz de ensinar em contextos inclusivos influencia a disposição para experimentar estratégias, persistir diante de dificuldades e buscar colaboração, mas confiança não pode ser produzida apenas por discursos motivacionais. Ela se torna mais sólida quando o profissional dispõe de conhecimento, observa práticas viáveis, recebe apoio para tentar, analisa resultados e percebe que não será deixado sozinho diante de situações complexas. Por isso, formação que aumenta expectativa sem ampliar suporte pode inclusive intensificar frustração: o professor passa a saber o que deveria fazer, mas continua sem condições organizacionais para fazê-lo.

Há ainda um limite ético na ideia de formar professores para “dar conta de tudo”. Educação inclusiva não exige que cada docente se torne especialista em todas as deficiências, línguas, tecnologias e campos clínicos. Exige que a formação inicial assegure fundamentos robustos sobre variabilidade, direitos, currículo, avaliação e colaboração; que a formação continuada responda às demandas do contexto; e que existam especialistas

e redes de apoio capazes de compartilhar conhecimento quando a complexidade ultrapassa o repertório individual. Universalizar competência básica e preservar acesso à especialização são movimentos complementares.

O Plano Nacional de Educação de 2026 avança nessa direção ao não restringir formação inclusiva ao professor especializado. A Estratégia 10.11 abrange professores, gestores escolares e demais profissionais da educação; a Estratégia 10.15 prevê diretrizes curriculares nacionais para a formação inicial e continuada; e a Estratégia 10.16 trata especificamente da formação, valorização, carreira e condições de trabalho dos profissionais de apoio. A amplitude é significativa porque reconhece que o estudante não encontra apenas professores: encontra uma instituição inteira. Uma política formativa coerente precisa alcançar quem planeja, ensina, acompanha, administra, transporta decisões, organiza horários e define prioridades (BRASIL, 2026a).

Ao mesmo tempo, ampliar destinatários não significa oferecer a todos a mesma formação. Diretores precisam compreender financiamento, organização de apoios, proteção de dados, liderança pedagógica e gestão de conflitos; coordenadores precisam saber sustentar planejamento e acompanhamento; professores regentes necessitam aprofundar decisões curriculares e avaliativas; especialistas precisam dominar acessibilidade e apoio educacional; profissionais de apoio precisam compreender limites de sua atuação e formas de favorecer participação sem substituir a docência. Uma política de formação madura diferencia funções sem hierarquizar a dignidade dos trabalhos.

O critério mais exigente para avaliar formação, assim, não é a satisfação dos participantes nem o número de certificados emitidos. É a qualidade da transferência: o que passou a acontecer de modo diferente nas situações em que os estudantes aprendem? Essa pergunta desloca a

avaliação para observação de práticas, acessibilidade de materiais, qualidade das adaptações, uso dos apoios, participação dos estudantes e resultados pedagógicos. Em vez de encerrar a política no momento em que o curso termina, obriga a rede a acompanhar o que foi possível implementar, que barreiras permaneceram e que condições institucionais precisam ser alteradas.

Corresponsabilidade sem terceirização: fronteiras entre escola, família, estudante e rede de proteção

A mesma precisão necessária à formação deve orientar a divisão de responsabilidades. Em uma escola inclusiva, colaboração não significa que todos façam tudo. A especialização existe porque determinados conhecimentos precisam de profundidade; a docência possui responsabilidades que não podem ser transferidas a auxiliares; a gestão decide condições que professores individualmente não controlam; a família conhece dimensões da vida do estudante que a escola não observa; e o próprio estudante dispõe de informações sobre barreiras, constrangimentos, preferências e estratégias que nenhum adulto pode inferir integralmente. Corresponsabilidade começa pelo reconhecimento dessas diferenças.

O professor da sala comum permanece responsável pelo ensino do currículo da turma e pela avaliação das aprendizagens, ainda que trabalhe com apoio especializado. O professor do atendimento educacional especializado contribui com análise de barreiras, recursos de acessibilidade, estratégias específicas e planejamento articulado. O profissional de apoio escolar, quando necessário, favorece locomoção, acesso, participação, higiene, alimentação, comunicação, interação e uso de recursos, em consonância com o planejamento pedagógico, sem se tornar professor particular do estudante. O desenho normativo atual explicita que o profissional de apoio se reporta à equipe pedagógica e que o atendimento

especializado deve articular o trabalho dos diferentes profissionais (BRASIL, 2025a; BRASIL, 2025b).

Essa distinção não é burocrática. Quando o profissional de apoio passa a receber diretamente do professor uma atividade e decide sozinho como simplificá-la, ocorre transferência de decisão pedagógica. Quando o professor especializado produz todas as adaptações sem discutir finalidade curricular, a sala comum preserva sua estrutura e a especialização vira oficina de correção posterior. Quando o professor regente entende que o estudante "é do AEE", a titularidade da aprendizagem se desloca para um serviço complementar. Em todos esses casos, há pessoas trabalhando, mas o arranjo institucional organiza uma escolarização fragmentada.

A família ocupa outra posição. Sua participação pode qualificar profundamente a decisão pedagógica porque oferece histórico de estratégias, mudanças recentes, formas de comunicação, experiências de saúde, interesses, sinais de desconforto e prioridades percebidas fora da escola. O Decreto nº 12.686/2025 assegura seu envolvimento no estudo de caso e no acompanhamento dos planos. Participação, no entanto, não significa responsabilizar a família por produzir o plano, encontrar profissional, comprar equipamento, preparar material ou ensinar em casa aquilo que a escola deixou de tornar acessível. Pedir contribuição é diferente de transferir obrigação pública (BRASIL, 2025a).

A literatura sobre envolvimento parental recomenda cautela com fórmulas universais. Musendo e colaboradores (2023) revisaram 21 intervenções voltadas à participação de pais de crianças em idade escolar com deficiência. A maioria relatou algum efeito positivo para pais, crianças, escolas ou comunidades, mas os estudos utilizaram medidas muito heterogêneas e apresentaram, em grande parte, risco de viés médio ou alto; além disso, concentravam-se sobretudo em países de alta renda. O resultado apoia a importância da parceria, mas não autoriza concluir que qualquer

aumento de participação familiar melhora automaticamente a aprendizagem. O tipo de participação, as relações de poder e as condições sociais das famílias importam.

Essa distinção é particularmente relevante em contextos de desigualdade. Reuniões em horário comercial, mensagens que exigem resposta imediata, tarefas que pressupõem adulto disponível, deslocamentos frequentes e solicitações de relatórios privados podem produzir um modelo de "família participativa" calibrado para quem dispõe de tempo, renda, escolaridade e acesso a serviços. Famílias que não conseguem cumprir essas expectativas correm o risco de ser classificadas como desinteressadas, quando enfrentam barreiras de trabalho, transporte, linguagem, cuidado de outros filhos ou acesso digital. Uma escola inclusiva precisa aplicar à relação com as famílias o mesmo princípio que aplica ao currículo: identificar barreiras antes de atribuir déficit ao sujeito.

A produção brasileira sobre família e educação especial mostra que essa relação é antiga, relevante e atravessada por expectativas mútuas, diagnóstico, políticas, formação e escolarização. O levantamento de Souza (2025), realizado em teses e dissertações disponíveis no Catálogo da Capes entre 1980 e 2021, evidencia a centralidade da relação família-escola, mas também sua complexidade. Não existe parceria real quando a comunicação ocorre apenas para informar problemas, solicitar providências ou obter assinatura em documentos. Parceria supõe circulação de informação em ambas as direções e possibilidade de discordância sem que o desacordo seja interpretado como falta de compromisso.

A revisão sistemática de Tyldesley-Marshall e colaboradores (2025), envolvendo 137 estudos sobre serviços para crianças e jovens com necessidades educacionais especiais e deficiências, ajuda a precisar condições de parceria. A síntese qualitativa identificou cinco componentes recorrentes: legitimidade para participar, personalização e consulta às

crianças, jovens e famílias, comunicação respeitosa, preparação para participar e capacidade de trabalhar através de fronteiras profissionais e organizacionais. Embora o conjunto de estudos esteja ancorado principalmente no contexto britânico, os componentes oferecem um critério útil para analisar reuniões escolares: estar presente à mesa não é o mesmo que possuir voz legítima na decisão.

A participação do estudante é ainda mais frequentemente reduzida a formalidade. Adultos costumam discutir qual apoio a pessoa precisa, como deve ser acompanhada e o que constitui sucesso sem perguntar como ela percebe essas decisões. Escuta não significa entregar ao estudante sozinho a responsabilidade por escolhas técnicas, mas reconhecer que a efetividade de um apoio depende também de sua experiência. Um recurso pode facilitar uma tarefa e provocar constrangimento; um profissional pode proteger e bloquear relações com pares; uma adaptação pode reduzir ansiedade e eliminar desafios desejados; uma estratégia considerada eficiente por adultos pode produzir dependência percebida pelo próprio estudante.

Gonçalves, Tymoshchuk e Martins (2025), em revisão integrativa sobre voz dos alunos, mostram que escuta ativa pode favorecer inclusão, inovação pedagógica e desenvolvimento profissional docente. Para estudantes que utilizam Libras, comunicação aumentativa e alternativa, Braille, recursos de acesso ou outras formas de expressão, a obrigação de escutar inclui tornar a própria consulta acessível. Não se pode concluir que uma pessoa “não opina” quando o formato da reunião, as perguntas, o tempo de resposta ou os meios disponíveis impedem que ela se manifeste. Participação precisa ser desenhada, não apenas oferecida verbalmente.

Há decisões em que a família e o estudante podem divergir. Um adolescente pode querer reduzir a presença constante de um profissional de apoio enquanto a família teme perda de segurança; a escola pode propor uma adaptação que a família considera insuficiente; profissionais podem

discordar sobre o momento de retirar determinado recurso. Uma cultura inclusiva não elimina conflito. Ela cria procedimentos para torná-lo examinável: explicitar a finalidade da decisão, registrar evidências, testar alternativas quando possível, definir critérios de revisão e garantir que a pessoa afetada compreenda o que está sendo decidido. A existência de conflito não é sinal de fracasso da parceria; a impossibilidade de contestar é que fragiliza a parceria.

A articulação com saúde, assistência social e proteção da infância exige fronteiras igualmente claras. Há situações em que informações clínicas ou sociais são essenciais para compreender riscos, necessidades de cuidado, efeitos de medicação, formas de comunicação ou mudanças abruptas de comportamento. O marco atual prevê diálogo com a rede de proteção quando necessário. Esse diálogo, entretanto, não transforma o laudo em currículo nem autoriza o profissional de saúde a definir objetivos pedagógicos. Conhecimento clínico pode explicar uma condição; a decisão sobre como ensinar continua sendo educacional (BRASIL, 2025a).

A escola também não deve transformar a família em mensageira permanente entre setores. Quando cada serviço produz orientação isolada e os responsáveis precisam transportar documentos, reconciliar recomendações contraditórias e explicar repetidamente a mesma história, a chamada intersetorialidade existe apenas no discurso. Articulação real exige canais institucionais, consentimento e proteção de dados, definição do mínimo de informação necessário e clareza sobre quem toma cada decisão. A Lei Geral de Proteção de Dados e a política educacional atual exigem cuidado especial com dados pessoais e sensíveis de estudantes; colaboração não autoriza circulação indiscriminada de diagnósticos, relatórios e registros comportamentais.

Outro risco é confundir rede de apoio com expansão indefinida de especialistas dentro da escola. Mais profissionais podem ser necessários,

mas quantidade não resolve indefinição. Um estudante cercado por adultos que dão instruções diferentes pode ter menos autonomia; um professor que recebe recomendações clínicas desconectadas do currículo pode aumentar a fragmentação; uma família convocada por múltiplos serviços pode enfrentar sobrecarga de coordenação. A pergunta não deve ser apenas quem mais precisa participar, mas que contribuição específica falta para resolver a barreira identificada.

Corresponsabilidade madura, portanto, produz fronteiras porosas, não fronteiras apagadas. Profissionais precisam atravessar áreas para dialogar sem abandonar a responsabilidade própria; famílias precisam influenciar decisões sem assumir deveres da escola; estudantes precisam participar sem carregar sozinhos o peso de escolher entre direitos; serviços precisam trocar informação sem violar privacidade. A qualidade dessa rede não se mede pelo número de pessoas copiadas em uma mensagem, mas pela capacidade de converter diferentes conhecimentos em uma resposta coerente e revisável.

Da boa vontade à capacidade institucional: liderança, tempo, condições de trabalho e responsabilização

Se colaboração depende de fronteiras claras, sua sustentabilidade depende de organização. Uma escola pode reunir profissionais excelentes e continuar produzindo respostas frágeis se os horários nunca coincidem, se a equipe muda constantemente, se materiais chegam depois da avaliação, se a coordenação não acompanha planos ou se cada nova etapa obriga a família a reconstruir toda a história do estudante. Nessas circunstâncias, a inclusão permanece artesanal: funciona quando indivíduos conseguem compensar falhas do sistema. O objetivo de uma política madura é transformar aquilo que hoje depende de esforço extraordinário em capacidade ordinária da instituição.

Tempo é um dos recursos mais subestimados dessa capacidade. Planejamento colaborativo, observação, produção de materiais acessíveis, análise de avaliação, conversa com família, estudo de caso e revisão de apoios exigem tempo de trabalho. Quando essas atividades são empurradas para intervalos, mensagens fora da jornada ou boa vontade de quem permanece depois do horário, a colaboração se torna desigual e vulnerável ao esgotamento. Não basta recomendar coensino ou planejamento conjunto sem organizar agendas em que os profissionais possam efetivamente pensar juntos.

A gestão possui poder decisivo nesse ponto. Horários, composição de turmas, distribuição de profissionais, prioridades de formação, aquisição de recursos, participação do atendimento especializado em conselhos de classe e protocolos de transição não são escolhas privadas do professor. São decisões organizacionais. Liderança inclusiva não significa que a direção detenha todo o conhecimento técnico; significa que cria condições para que conhecimentos distribuídos produzam decisões consistentes e que intervém quando responsabilidades são deslocadas para quem não pode cumpri-las.

A literatura sobre liderança distribuída oferece uma contribuição útil, desde que não seja convertida em slogan. Tejeiro (2024), em revisão sistemática que reuniu estudos sobre 35 escolas, encontrou associação entre práticas de liderança distribuída e características inclusivas, especialmente trabalho cooperativo, participação nas decisões e maior centralidade dos estudantes e famílias. O conjunto não permite afirmar uma relação causal simples, mas reforça uma ideia organizacional importante: decisões inclusivas ganham qualidade quando conhecimento e iniciativa circulam. Distribuir liderança, porém, não significa dissolver autoridade. Alguém continua responsável por garantir horário, recurso, acompanhamento e resposta quando a coordenação falha.

Esse ponto diferencia liderança distribuída de responsabilidade difusa. Uma escola pode envolver professores na construção de um protocolo e ainda manter a direção responsável por sua implementação. Pode permitir que estudantes e famílias participem da revisão de apoios e manter a equipe pedagógica responsável por fundamentar a decisão. Pode reconhecer competência técnica do professor especializado e preservar a responsabilidade curricular do professor regente. Distribuição saudável amplia informação e capacidade de ação sem apagar quem deve responder pelo resultado do processo.

A continuidade entre anos e etapas é outro teste de capacidade institucional. Informações relevantes sobre formas de comunicação, recursos, apoios, estratégias eficazes e barreiras já identificadas não deveriam desaparecer quando muda o professor. Ao mesmo tempo, registros não podem congelar a pessoa em descrições antigas. Memória institucional precisa conservar o que ajuda e permitir revisão do que mudou. Um bom processo de transição entrega ao novo contexto hipóteses fundamentadas, não sentenças definitivas sobre o estudante.

Isso exige qualidade documental. Planos individualizados, estudos de caso e registros de acompanhamento podem proteger continuidade ou se transformar em burocracia sem efeito pedagógico. A diferença está no uso. Um documento que identifica barreira, objetivo, estratégia, responsável, prazo e indicador de efeito pode orientar ação. Um formulário preenchido apenas para comprovar conformidade administrativa consome tempo e pode criar a ilusão de que o apoio existe porque foi registrado. Monitorar quantidade de planos produzidos é muito menos informativo do que verificar se as decisões registradas chegaram à sala de aula e se modificaram participação e aprendizagem.

A responsabilização inclusiva precisa, por isso, operar em duas direções. A primeira é individual e funcional: diante de uma barreira

persistente, deve ser possível identificar quem precisa tomar a próxima decisão. A segunda é sistêmica: se várias escolas apresentam o mesmo problema - ausência de material acessível, demora na oferta de apoio, falta de profissionais, dificuldade de planejamento conjunto -, a resposta não pode ser exigir mais esforço local. O padrão repetido indica uma insuficiência de rede e demanda decisão de financiamento, pessoal, formação ou gestão em escala superior.

O Plano Nacional de Educação aprovado em 2026 fortalece essa dimensão ao combinar metas de acesso e aprendizagem com estratégias de formação, núcleos de gestão, melhoria de dados, atração de profissionais qualificados e condições de trabalho. A Estratégia 10.13, por exemplo, vincula aperfeiçoamento dos levantamentos estatísticos ao planejamento, monitoramento e avaliação das políticas e exige dados desagregados, respeitada a anonimização. Esse desenho é relevante porque desigualdades podem desaparecer em médias: uma rede pode apresentar indicador geral satisfatório enquanto escolas rurais, periféricas ou pequenas acumulam demora de atendimento e escassez de recursos (BRASIL, 2026a).

Dados, contudo, precisam ser escolhidos com cautela. Contar matrículas, profissionais, salas de recursos e horas de formação descreve capacidade instalada; não demonstra qualidade. Indicadores mais próximos do direito de aprender precisam examinar tempo entre identificação da barreira e resposta, acesso efetivo ao currículo, uso dos recursos durante atividades e avaliações, participação do estudante, frequência, progressão, aprendizagem, continuidade de apoio nas transições e percepção de famílias e estudantes. Nenhum indicador isolado será suficiente, mas a combinação ajuda a distinguir oferta formal de experiência efetiva.

Também é necessário olhar para efeitos não intencionais. Uma rede pode aumentar rapidamente o número de profissionais de apoio e reduzir oportunidades de interação direta entre professor e estudante; pode

multiplicar planos individualizados e fragmentar ainda mais o currículo; pode oferecer tecnologia e abandonar recursos porque não houve treinamento; pode exigir registros tão extensos que reduz o tempo de planejamento. Responsabilização séria não celebra apenas implementação. Pergunta que problema a política resolveu, que novos problemas criou e para quem os efeitos foram diferentes.

Essa lógica transforma erro em fonte de aprendizagem institucional. Quando uma adaptação falha, a resposta não precisa ser buscar culpado individual nem esconder o resultado. A equipe pode reconstruir a decisão: a barreira foi corretamente identificada? o objetivo estava claro? o recurso foi usado no contexto previsto? houve tempo de aprendizagem do recurso? o estudante participou da escolha? o professor recebeu suporte? A cultura de revisão protege mais direitos do que uma cultura em que todos precisam demonstrar que suas decisões sempre estiveram corretas.

A capacidade de revisão é especialmente importante diante de situações complexas e evidência incompleta. Nem toda decisão pedagógica terá uma resposta científica pronta. Escolas trabalham com combinações singulares de pessoa, currículo, ambiente e recursos. Rigor não significa esperar certeza absoluta antes de agir; significa formular uma justificativa plausível, utilizar a melhor evidência disponível, preservar segurança e dignidade, observar efeitos e estar disposto a mudar. A inclusão exige decisões responsáveis sob incerteza, não improvisação sem registro nem paralisia à espera de consenso total.

Condições de trabalho entram nessa discussão como questão de qualidade, não como reivindicação paralela. O novo Plano Nacional de Educação associa formação e valorização profissional a condições adequadas de trabalho e reserva, no conjunto de suas estratégias, espaço para atividades que ultrapassam a interação direta com estudantes. Essa perspectiva é coerente com o que a prática inclusiva demanda:

planejamento, estudo, colaboração, produção de recursos e análise de evidências são trabalho pedagógico. Se o sistema contabiliza apenas o tempo diante da turma, torna invisível parte do trabalho necessário para que a própria aula seja acessível (BRASIL, 2026a).

As redes precisam ainda decidir como distribuir especialização em territórios desiguais. Nem toda escola terá profissionais com a mesma experiência, e municípios pequenos podem não sustentar equipes para todas as demandas. Arranjos regionais, formação em rede, equipes itinerantes, centros de referência e apoio remoto podem ampliar acesso a conhecimento especializado, desde que não sirvam como justificativa para retirar da escola comum sua responsabilidade cotidiana. A especialização deve aproximar capacidade do contexto, não transformar o estudante em alguém que precisa circular indefinidamente entre serviços para obter aquilo de que necessita.

A política nacional recente oferece uma estrutura promissora ao combinar Rede Nacional de Educação Especial Inclusiva, formação em serviço, articulação entre profissionais e planejamento individualizado vinculado ao projeto político-pedagógico. A efetividade dessa arquitetura dependerá menos da existência nominal de seus componentes do que da capacidade federativa de financiá-los, acompanhá-los e reduzir assimetrias. Uma rede nacional pode produzir equidade se leva conhecimento e recursos a lugares que não os teriam isoladamente; pode produzir apenas nova camada administrativa se as escolas continuarem sem tempo, pessoal e materiais para executar as decisões (BRASIL, 2025a; BRASIL, 2026b).

Nesse ponto, o projeto político-pedagógico deixa de ser documento genérico. Ele deve responder como a escola organiza estudo de caso, quem participa dos planos, como ocorre planejamento entre profissionais, como são solicitados recursos, como se dá a transição entre etapas, de que maneira estudantes e famílias são ouvidos e como conflitos são revisados.

Quanto mais esses fluxos dependem de conhecimento informal de pessoas específicas, maior o risco de descontinuidade. Institucionalizar não significa engessar; significa fazer com que direitos não desapareçam quando alguém muda de função.

A responsabilidade compartilhada torna-se, então, uma forma de responsabilização coordenada. Ela não procura um único culpado por todo fracasso, mas tampouco aceita que a complexidade seja usada para explicar por que ninguém podia agir. Diante de uma barreira, a escola precisa conseguir construir um encadeamento: quem decide, quem oferece conhecimento especializado, quem garante recurso, quem executa, quem acompanha, em que prazo a resposta será revista e como o estudante e sua família poderão contestá-la. Essa sequência transforma princípios em governança pedagógica.

O direito de aprender é particularmente vulnerável quando a escola mede compromisso pela quantidade de esforço invisível que famílias e profissionais precisam mobilizar. Sistemas robustos fazem o movimento inverso: reduzem a necessidade de improviso, antecipam barreiras recorrentes, preservam apoios individualizados quando necessários e constroem rotinas de colaboração que não dependem de favores. Neles, professores não precisam escolher entre atender a turma e “dar atenção ao aluno da inclusão”; a própria organização reconhece que ensinar uma turma heterogênea é parte ordinária da função escolar.

Essa mudança também altera o significado de excelência. Uma escola inclusiva não é aquela em que todos os adultos afirmam se importar, nem aquela que produz a maior quantidade de planos, relatórios ou serviços. É aquela em que se pode rastrear a trajetória de uma barreira até uma resposta, verificar se a resposta ampliou acesso, participação e aprendizagem e revisá-la quando não funcionou. O compromisso deixa de ser apenas disposição moral e se torna capacidade institucional observável.

Ao final, a frase “a inclusão é responsabilidade de todos” só adquire densidade quando vem acompanhada de uma segunda afirmação: cada responsabilidade precisa ter conteúdo, condições e possibilidade de prestação de contas. Formação sem transferência, parceria sem voz, intersetorialidade sem fronteiras, apoio sem planejamento e liderança sem atribuição podem ampliar a aparência de inclusão enquanto deixam intacta a barreira. O movimento mais exigente é outro: distribuir conhecimento e ação sem permitir que o direito se perca entre eles.

Quando uma barreira persiste, a pergunta decisiva não deveria ser “de quem é esse aluno?”, mas “o que precisa mudar, quem tem competência e obrigação para promover essa mudança e como saberemos se ela ocorreu?”. Uma escola capaz de responder a essas três dimensões deixa de depender de esforços excepcionais para garantir direitos. Responsabilidade compartilhada deixa de ser slogan quando se transforma em arquitetura de ação; e o direito de aprender deixa de ocupar o espaço impreciso entre boas intenções para se tornar critério concreto de organização da escola.

REFERÊNCIAS

AHMAD NAJMEE, Nur Aresya; MOHAMMED, Zainora; ABD RAHMAN, Mohd Harimi; MOHAMAD FADZIL, Norliza; MAT LUDIN, Arimi Fitri; HASSAN, Rosilah. Classroom settings for visually impaired schoolchildren: a scoping review. PLOS ONE, v. 20, n. 2, e0318871, 2025. DOI: 10.1371/journal.pone.0318871.

AINSCOW, Mel. Promoting inclusion and equity in education: lessons from international experiences. Nordic Journal of Studies in Educational Policy, v. 6, n. 1, p. 7-16, 2020. DOI: 10.1080/20020317.2020.1729587.

AL QUTUB, Rahaf; LUO, Zhiwen; VASILIKOU, Carolina; TAVASSOLI, Teresa; ESSAH, Emmanuel; MARCHAM, Hannah. Impacts of school environment quality on autistic pupil's behaviours: a systematic review. Building and Environment, v. 265, art. 111981, 2024. DOI: 10.1016/j.buildenv.2024.111981.

ALFARO-URRUTIA, Jorge Eduardo; PÉREZ-GODOY, Pamela. Curricular integration of augmentative and alternative communication for students on the autism spectrum in inclusive-oriented schools: a scoping review. Autism, v. 29, n. 10, p. 2395-2411, 2025. DOI: 10.1177/13623613251333834.

ALHAJ, Hamid A.; FAYYAD, Mahmoud; SABER-AYAD, Maha. The legal, ethical, and psychological aspects of self-determination and right to information access for people with visual impairment: a critical review. Humanities and Social Sciences Communications, v. 11, art. 1274, 2024. DOI: 10.1057/s41599-024-03798-5.

ALMEIDA, Maycon Hryniewicz de; NORONHA, Adriela Maria; SILVA, Sani de Carvalho Rutz da; CECHIN, Marizete Righi. Teaching mathematics to students with intellectual disabilities: a systematic literature review. Práticas Educativas, Memórias e Oralidades - Rev. Pemo, v. 7, e15154, 2025. DOI: 10.47149/pemo.v7.e15154.

ALONSO, Carolina Maria do Carmo; SILVA, Talita Silvério de Souza; UMBELINO, Larissa Leite; ABREU, Thamyres Crystine da Costa. Tecnologia assistiva na Lei Brasileira de Inclusão e nas políticas de saúde e educação no Brasil: uma revisão textual à luz dos Objetivos de Desenvolvimento Sustentável. Cadernos Brasileiros de Terapia Ocupacional, v. 34, e4130, 2026. DOI: 10.1590/2526-8910.cto.418641301.

ANASTASIOU, Dimitris; WILEY, Andrew L.; KAUFFMAN, James M. A critical analysis of theoretical underpinnings of Universal Design for Learning. Exceptionality, v. 33, n. 3, p. 145-162, 2025. DOI: 10.1080/09362835.2024.2426801.

ANDERSSON, Sara; SCHWARZ, Iris-Corinna. The complexity in deaf and hard-of-hearing multilingual learner education. Journal of Deaf Studies and Deaf Education, v. 31, n. 3, p. 383-396, 2026. DOI: 10.1093/jdsade/enaf084.

ATKINSON, Elizabeth; WRIGHT, Sarah; WOOD-DOWNIE, Henry. “Do my friends only like the school me or the true me?”: school belonging, camouflaging, and anxiety in autistic students. Journal of Autism and Developmental Disorders, v. 56, n. 6, p. 2231-2245, 2026. DOI: 10.1007/s10803-024-06668-w.

BERNARDO, Fábio Garcia. Vivências, percepções e concepções de estudantes com deficiência visual nas aulas de Matemática: os desafios subjacentes ao processo de

inclusão escolar. Bolema: Boletim de Educação Matemática, v. 36, n. 72, 2022. DOI: 10.1590/1980-4415v36n72a03.

BOYSEN, Guy A. A critical analysis of the research evidence behind CAST's Universal Design for Learning guidelines. Policy Futures in Education, v. 22, n. 7, p. 1219-1238, 2024. DOI: 10.1177/14782103241255428.

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

BRASIL. Decreto nº 10.882, de 3 de dezembro de 2021. Regulamenta o Tratado de Marraqueche para Facilitar o Acesso a Obras Publicadas às Pessoas Cegas, com Deficiência Visual ou com Outras Dificuldades para Ter Acesso ao Texto Impresso. Diário Oficial da União: Brasília, DF, 6 dez. 2021.

BRASIL. Decreto nº 12.385, de 18 de fevereiro de 2025. Regulamenta a Lei nº 15.100, de 13 de janeiro de 2025, para tratar da proibição do uso, por estudantes, de aparelhos eletrônicos portáteis pessoais durante a aula, o recreio ou o intervalo entre as aulas, para todas as etapas da educação básica. Diário Oficial da União: Brasília, DF, 19 fev. 2025e.

BRASIL. Decreto nº 12.686, de 20 de outubro de 2025. Institui a Política Nacional de Educação Especial Inclusiva e a Rede Nacional de Educação Especial Inclusiva. Diário Oficial da União: Brasília, DF, 21 out. 2025a.

BRASIL. Decreto nº 12.773, de 8 de dezembro de 2025. Altera o Decreto nº 12.686, de 20 de outubro de 2025. Diário Oficial da União: Brasília, DF, 9 dez. 2025b.

BRASIL. Decreto nº 5.626, de 22 de dezembro de 2005. Regulamenta a Lei nº 10.436, de 24 de abril de 2002, que dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais - Libras, e o art. 18 da Lei nº 10.098, de 19 de dezembro de 2000. Diário Oficial da União: Brasília, DF, 23 dez. 2005.

BRASIL. Decreto nº 6.949, de 25 de agosto de 2009. Promulga a Convenção Internacional sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência e seu Protocolo Facultativo. Diário Oficial da União: Brasília, DF, 26 ago. 2009.

BRASIL. Decreto nº 9.522, de 8 de outubro de 2018. Promulga o Tratado de Marraqueche para Facilitar o Acesso a Obras Publicadas às Pessoas Cegas, com Deficiência Visual ou com Outras Dificuldades para Ter Acesso ao Texto Impresso. Diário Oficial da União: Brasília, DF, 9 out. 2018.

BRASIL. Lei nº 10.436, de 24 de abril de 2002. Dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais - Libras e dá outras providências. Diário Oficial da União: Brasília, DF, 25 abr. 2002.

BRASIL. Lei nº 12.764, de 27 de dezembro de 2012. Institui a Política Nacional de Proteção dos Direitos da Pessoa com Transtorno do Espectro Autista e altera o § 3º do art. 98 da Lei nº 8.112, de 11 de dezembro de 1990. Diário Oficial da União: Brasília, DF, 28 dez. 2012.

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.

BRASIL. Lei nº 13.709, de 14 de agosto de 2018. Lei Geral de Proteção de Dados Pessoais (LGPD). Diário Oficial da União: Brasília, DF, 15 ago. 2018.

BRASIL. Lei nº 14.113, de 25 de dezembro de 2020. Regulamenta o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação. Diário Oficial da União: Brasília, DF, 25 dez. 2020.

BRASIL. Lei nº 14.191, de 3 de agosto de 2021. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, para dispor sobre a modalidade de educação bilíngue de surdos. Diário Oficial da União: Brasília, DF, 4 ago. 2021.

BRASIL. Lei nº 14.704, de 25 de outubro de 2023. Altera a Lei nº 12.319, de 1º de setembro de 2010, para dispor sobre o exercício profissional e as condições de trabalho do profissional tradutor, intérprete e guia-intérprete da Língua Brasileira de Sinais (Libras). Diário Oficial da União: Brasília, DF, 26 out. 2023.

BRASIL. Lei nº 15.100, de 13 de janeiro de 2025. Dispõe sobre a utilização, por estudantes, de aparelhos eletrônicos portáteis pessoais nos estabelecimentos públicos e privados de ensino da educação básica. Diário Oficial da União: Brasília, DF, 14 jan. 2025d.

BRASIL. Lei nº 15.249, de 3 de novembro de 2025. Altera a Lei nº 10.098, de 19 de dezembro de 2000 (Lei da Acessibilidade), e a Lei nº 13.146, de 6 de julho de 2015 (Estatuto da Pessoa com Deficiência), para dispor sobre a instalação de sistemas de comunicação aumentativa e alternativa de baixa tecnologia em espaços públicos e abertos ao público, com vistas à promoção da acessibilidade da pessoa com necessidades complexas de comunicação. Diário Oficial da União: Brasília, DF, 4 nov. 2025c.

BRASIL. Lei nº 15.388, de 14 de abril de 2026. Aprova o Plano Nacional de Educação (PNE). Diário Oficial da União: Brasília, DF, 15 abr. 2026a.

BRASIL. Lei nº 15.436, de 17 de junho de 2026. Institui a Política Nacional para Estudantes com Altas Habilidades ou Superdotação; cria o Cadastro Nacional de Estudantes com Altas Habilidades ou Superdotação; e altera a Lei nº 11.578, de 26 de novembro de 2007. Diário Oficial da União: Brasília, DF, 18 jun. 2026c.

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. Portaria nº 421, de 15 de maio de 2026. Dispõe sobre a Política Nacional de Educação Especial Inclusiva e sobre a Rede Nacional de Educação Especial Inclusiva. Diário Oficial da União: Brasília, DF, 18 maio 2026b.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão. Grafia Braille para a Língua Portuguesa. 3. ed. Brasília, DF: MEC, 2018. ISBN 978-85-7994-092-7.

BRAY, Aibhin; DEVITT, Ann. What next for Universal Design for Learning? A systematic literature review of technology in UDL implementations at second level. British Journal of Educational Technology, v. 55, n. 1, p. 113-138, 2024. DOI: 10.1111/bjet.13328.

CANNELLA-MALONE, Helen I.; DUEKER, Scott A.; BARCZAK, Mary A.; BROCK, Matthew E. Teaching academic skills to students with significant intellectual disabilities: a systematic review of the single-case design literature. Journal of Intellectual Disabilities, v. 25, n. 3, p. 387-404, 2021. DOI: 10.1177/1744629519895387.

CAST. Universal Design for Learning Guidelines version 3.0. Lynnfield, MA: CAST, 2024.

CMAR, Jennifer L.; MARKOSKI, Kasey. Promoting self-determination for students with visual impairments: a review of the literature. Journal of Visual Impairment & Blindness, v. 113, n. 2, p. 100-113, 2019. DOI: 10.1177/0145482X19839796.

COSTA, Maira Maria da; BIANCHI, Alessandra Sant'Anna; SANTOS, Márcia Melo de Oliveira. Características de crianças com altas habilidades/superdotação: uma revisão sistemática. Revista Brasileira de Educação Especial, v. 28, e0121, 2022. DOI: 10.1590/1980-54702022v28e0121.

COSTA-RENDERS, Elizabete Cristina. Desenho Universal para Aprendizagem como suporte à prática de ensino que envolve a Educação Especial na perspectiva inclusiva: uma revisão integrativa. Revista Brasileira de Educação Especial, v. 31, e0018, 2025. DOI: 10.1590/1980-54702025v31e0018.

DELL'ANNA, Silvia; PELLEGRINI, Marta; IANES, Dario; VIVANET, Giuliano. Learning, social, and psychological outcomes of students with moderate, severe, and complex disabilities in inclusive education: a systematic review. International Journal of Disability, Development and Education, v. 69, n. 6, p. 2025-2041, 2022. DOI: 10.1080/1034912X.2020.1843143.

DIAS, Ana Isabel de Azevedo Spinola; PINTO, Sérgio Crespo Coelho da Silva. Aprendizagem de Matemática por estudantes com deficiência visual: uma revisão sistemática da literatura. Bolema: Boletim de Educação Matemática, v. 39, 2025. DOI: 10.1590/1980-4415v39a240142.

DIGNATH, Charlotte; RIMM-KAUFMAN, Sara; VAN EWIJK, Reyn; KUNTER, Mareike. Teachers' beliefs about inclusive education and insights on what contributes to those beliefs: a meta-analytical study. Educational Psychology Review, v. 34, p. 2609-2660, 2022. DOI: 10.1007/s10648-022-09695-0.

DONATH, Johanna L.; LÜKE, Timo; GRAF, Elisabeth; TRAN, Ulrich S.; GÖTZ, Thomas. Does professional development effectively support the implementation of inclusive education? A meta-analysis. Educational Psychology Review, v. 35, art. 30, 2023. DOI: 10.1007/s10648-023-09752-2.

DONATH, Johanna Lowis; LÜKE, Timo; TRAN, Ulrich S.; BOTES, Elouise; GOETZ, Thomas. The transfer of teacher training to inclusive classroom practice: a meta-analytic SEM approach. Educational Psychology Review, v. 37, art. 105, 2025. DOI: 10.1007/s10648-025-10081-9.

DOSTAL, Hannah; SCOTT, Jessica; CHAPPELL, Marissa D.; BLACK, Christopher. A scoping review of literacy interventions using signed languages for school-age deaf students. Behavioral Sciences, v. 15, n. 8, art. 1104, 2025. DOI: 10.3390/bs15081104.

DOSTAL, Hannah; SCOTT, Jessica; GEDIEL, Ana; VILHALVA, Shirley; GASPARIN, Camila. Literacy and signing deaf students: a multi-national scoping review. Journal of Deaf Studies and Deaf Education, v. 29, n. 4, p. 467-484, 2024. DOI: 10.1093/jdsade/enae023.

DUPLENNE, Léo; BOURDIN, Béatrice; FERNANDEZ, Damien N.; BLONDELLE, Geoffrey; AUBRY, Alexandre. Anxiety and depression in gifted individuals: a systematic and meta-analytic review. Gifted Child Quarterly, v. 68, n. 1, p. 65-83, 2024. DOI: 10.1177/00169862231208922.

FELTRIN, Maria das Graças Pereira; OLIVEIRA, Ozerina Victor de. Inclusão de estudantes com transtorno do espectro autista: implicações curriculares a partir de ação coletiva. Revista Brasileira de Educação Especial, v. 32, e0069, 2026. DOI: 10.1590/1980-54702026v32e0069.

FERNÁNDEZ-BATANERO, José María; MONTENEGRO-RUEDA, Marta; FERNÁNDEZ-CERERO, José; GARCÍA-MARTÍNEZ, Inmaculada. Assistive technology for the inclusion of students with disabilities: a systematic review. Educational Technology Research and Development, v. 70, p. 1911-1930, 2022. DOI: 10.1007/s11423-022-10127-7.

FERREIRA, Karina Stella Aoki; MARIOTTI, Milton Carlos. Impacto das disfunções de integração sensorial na participação escolar de crianças com transtorno do espectro autista: uma revisão de escopo. Revista Educação Especial, v. 37, n. 1, e24, p. 1-34, 2024. DOI: 10.5902/1984686X85765.

FLORENTINO, Carla Patricia Araujo; LOCATELLI, Solange Wagner. Possibilidades e desafios no ensino de Ciências com estudantes surdos: uma revisão sistemática nos anais do Encontro Nacional de Pesquisa em Educação em Ciências (ENPEC). Ciência & Educação (Bauru), v. 31, e25013, 2025. DOI: 10.1590/1516-731320250013.

FRIEND, Marilyn; COOK, Lynne; HURLEY-CHAMBERLAIN, DeAnna; SHAMBERGER, Cynthia. Co-teaching: an illustration of the complexity of collaboration in special education. Journal of Educational and Psychological Consultation, v. 20, n. 1, p. 9-27, 2010. DOI: 10.1080/10474410903535380.

FU, Wangqian; WANG, Yimin; LIANG, Qiying; PAN, Qianqian. Teacher professional development for inclusive pedagogy in mainstream primary and secondary schools: a systematic review of quantitative pre-post studies. Education Sciences, v. 16, n. 6, art. 910, 2026. DOI: 10.3390/educsci16060910.

FUCK, Andréia Heiderscheidt; CORDEIRO, Aliciene Fusca Machado. As professoras da sala comum e seus dizeres: atendimento educacional especializado nas salas de recursos multifuncionais. Revista Educação Especial, v. 28, n. 52, p. 393-404, 2015. DOI: 10.5902/1984686X16093.

GAGNÉ, Françoys. Transforming gifts into talents: the DMGT as a developmental theory. High Ability Studies, v. 15, n. 2, p. 119-147, 2004. DOI: 10.1080/1359813042000314682.

GIVIGI, Rosana Carla do Nascimento; CAMARGO, Erica Daiane Ferreira; SILVA, Giovanna Santos da. Formação continuada em educação especial: perspectivas

colaborativas para a inclusão escolar em Sergipe. Revista Teias, v. 26, n. 82, e91312, 2025. DOI: 10.12957/teias.2025.91312.

GOMES, Rubens Pessoa; LOCATELLI, Solange Wagner. O ensino de química na inclusão de surdos: a concepção da aprendizagem construída coletivamente. Educação em Revista, v. 40, e47573, 2024. DOI: 10.1590/0102-4698-47573.

GONÇALVES, Sandra Marina; TYMOSHCHUK, Oksana; MARTINS, Isabel Catarina. Escuta ativa da voz dos alunos: um caminho para a inclusão e inovação pedagógica. Revista Brasileira de Educação Especial, v. 31, e0329, 2025. DOI: 10.1590/1980-54702025V31E0329.

GRIFUL-FREIXENET, Júlia; STRUYVEN, Katrien; VANTIEGHEM, Wendelien; GHEYSSENS, Esther. Exploring the interrelationship between Universal Design for Learning (UDL) and Differentiated Instruction (DI): a systematic review. Educational Research Review, v. 29, art. 100306, 2020. DOI: 10.1016/j.edurev.2019.100306.

GÜL, M. Davut; AYIK, Zekai. Impacts of enrichment programs on cognitive and affective skills of gifted students: a meta-analysis. PLOS ONE, v. 20, n. 10, e0333714, 2025. DOI: 10.1371/journal.pone.0333714.

HALL, Wyatte C. What you don't know can hurt you: the risk of language deprivation by impairing sign language development in deaf children. Maternal and Child Health Journal, v. 21, n. 5, p. 961-965, 2017. DOI: 10.1007/s10995-017-2287-y.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA. Censo Escolar da Educação Básica 2025: apresentação coletiva de resultados. Manaus: Inep, 26 fev. 2026a.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA. Censo Escolar da Educação Básica 2025: notas estatísticas. Brasília, DF: Inep, 2026b.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA. Como declarar Turma de educação bilíngue de surdos (classe bilíngue de surdos)? Brasília, DF: Inep, atualizado em 20 jul. 2026d.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA. Educação Especial: perguntas frequentes do Censo Escolar. Brasília, DF: Inep, atualizado em 20 jul. 2026c.

JUNG, Sojung; LANSEY, Kirsten R. Academic intervention effectiveness in inclusive education settings for students with extensive support needs: a systematic review. Education and Training in Autism and Developmental Disabilities, v. 61, n. 1, p. 68-95, 2026. DOI: 10.1177/21541647261440540.

JØNSBERG, Andréa Chanell; HOVLAND, Tine; BUSCH, Tobias; WIE, Ona Bø; TORKILDSEN, Janne von Koss. Language interventions for school-aged children who are d/Deaf and hard of hearing: a systematic review and meta-analysis. Journal of Speech, Language, and Hearing Research, v. 68, n. 5, p. 2634-2655, 2025. DOI: 10.1044/2025_JSLHR-24-00456.

KANA, Fituma Yadasa; HAGOS, Asmerom Tekle. Factors hindering the use of Braille for instruction and assessment of students with visual impairments: a systematic

review. British Journal of Visual Impairment, v. 43, n. 2, p. 396-406, 2025. DOI: 10.1177/02646196241239173.

KHUDIAKOVA, Valeria; RUSSELL, Emmeline; SOWDEN-CARVALHO, Sophie; SURTEES, Andrew D. R. A systematic review and meta-analysis of mental health outcomes associated with camouflaging in autistic people. Research in Autism Spectrum Disorders, v. 118, art. 102492, 2024. DOI: 10.1016/j.rasd.2024.102492.

KIELBLOCK, Stephan; WOODCOCK, Stuart. Who's included and who's not? An analysis of instruments that measure teachers' attitudes towards inclusive education. Teaching and Teacher Education, v. 122, art. 103922, 2023. DOI: 10.1016/j.tate.2022.103922.

KING-SEARS, Margaret E.; STEFANIDIS, Abraham; EVMENOVA, Anya S.; RAO, Kavita; MERGEN, Reagan L.; OWEN, Lindsay Sanborn; STRIMEL, Morgan M. Achievement of learners receiving UDL instruction: a meta-analysis. Teaching and Teacher Education, v. 122, art. 103956, 2023. DOI: 10.1016/j.tate.2022.103956.

KLINGENBERG, Oliv G.; HOLKESVIK, Anne H.; AUGESTAD, Liv Berit. Research evidence for mathematics education for students with visual impairment: a systematic review. Cogent Education, v. 6, n. 1, art. 1626322, 2019. DOI: 10.1080/2331186X.2019.1626322.

LILLO-MARTIN, Diane; HENNER, Jonathan. Acquisition of sign languages. Annual Review of Linguistics, v. 7, p. 395-419, 2021. DOI: 10.1146/annurev-linguistics-043020-092357.

LIMA, Isabela Barreiros Pinheiro; ANGELO, Rita di Cássia de Oliveira. Transtorno do espectro autista e aprendizagem: crenças e saberes do professor do atendimento educacional especializado. Educação em Revista, v. 40, e40947, 2024. DOI: 10.1590/0102-469840947.

LINDNER, Katharina-Theresa; SCHWAB, Susanne; EMARA, Mona; AVRAMIDIS, Elias. Do teachers favor the inclusion of all students? A systematic review of primary schoolteachers' attitudes towards inclusive education. European Journal of Special Needs Education, v. 38, n. 6, p. 766-787, 2023. DOI: 10.1080/08856257.2023.2172894.

LONG, Daniel A.; MCCOACH, D. Betsy; SIEGLE, Del; CALLAHAN, Carolyn M.; GUBBINS, E. Jean. Inequality at the starting line: underrepresentation in gifted identification and disparities in early achievement. AERA Open, v. 9, 2023. DOI: 10.1177/23328584231171535.

LOPES, Mara Aparecida de Castilho; BERNARDES, Maria Eliza Mattosinho. Educação de surdos e formação de professores: uma análise franco-brasileira. Revista Brasileira de Educação Especial, v. 31, e0193, 2025. DOI: 10.1590/1980-54702025v31e0193.

LORY, Catharine; GREGORI, Emily; HUFF, Stephanie; LEE, Ramella; RENDON, Nate. Interventions for challenging behavior of autistic students in general education settings: a systematic literature review. Research in Autism Spectrum Disorders, v. 114, art. 102385, 2024. DOI: 10.1016/j.rasd.2024.102385.

MACEDO, Gabriel; LEITE, Priscila de Lima; GIMENEZ, Roberto. Educação inclusiva e deficiência intelectual no Brasil: revisão integrativa de literatura. Cadernos de Pós-Graduação em Distúrbios do Desenvolvimento, v. 24, n. 1, p. 50-93, 2024. DOI: 10.5935/cadernosdisturbios.v24n1p50-93.

MAGALHÃES, Alessandra T.; SANKAKO, Andréia N.; BRACCIALLI, Lígia M. P. Strategies used by the children's education teacher for orientation and mobility of the visually impaired student. British Journal of Visual Impairment, v. 32, n. 2, 2014. DOI: 10.1177/0264619614528342.

MARTINS, Vanessa Regina de Oliveira. Análises enunciativo-discursivas em Libras: um instrumento para o desenvolvimento linguístico-educacional de crianças surdas. Revista Educação Especial, v. 39, n. 1, e44, p. 1-26, 2026. DOI: 10.5902/1984686X95614.

MCKINLAY, Marisa; THORPE, David; CAGE, Eilidh; GRAINGER, Catherine; JASPER, Carol; STEWART, Mary. A systematic review: which psycho-social-environmental factors do autistic students identify as being important for positive experiences in mainstream secondary school? Autism, v. 29, n. 3, p. 566-578, 2025. DOI: 10.1177/13623613241285974.

MENDONÇA, Andreia Vieira de; VIANA, Tania Vicente; NASCIMENTO, Karla Angélica Silva do. A avaliação do ensino-aprendizagem de pessoas com deficiência intelectual na escola regular em tempos de pandemia. Educação e Pesquisa, v. 49, e269037, 2023. DOI: 10.1590/S1678-4634202349269037por.

MILTON, Damian E. M. On the ontological status of autism: the ‘double empathy problem’. Disability & Society, v. 27, n. 6, p. 883-887, 2012. DOI: 10.1080/09687599.2012.710008.

MUKHTARKYZY, Kaussar; SMAGULOVA, Laura; TOKZHIGITOVA, Ainur; SERIKBAYEVA, Nurgul; SAYAKOV, Olzhas; TURKMENBAYEV, Asset; ASSILBAYEVA, Rakhila. A systematic review of the utility of assistive technologies for SEND students in schools. Frontiers in Education, v. 10, art. 1523797, 2025. DOI: 10.3389/feduc.2025.1523797.

MUSENDO, David John; SCHERER, Nathaniel; JEPKOSGEI, Joyline; MAWEU, Lillian; MUPIWA, Audrey; HARA, Onai; POLACK, Sarah; PATEL, Daksha. A systematic review of interventions promoting parental involvement in the education of school-aged children with disabilities. Australasian Journal of Special and Inclusive Education, v. 47, n. 2, p. 123-139, 2023. DOI: 10.1017/jsi.2023.11.

NAKANO, Tatiana de Cassia; NEGREIROS, Júlia Reis; FUSARO, Luana Hillary. Práticas na identificação das altas habilidades/superdotação segundo relato de profissionais que atuam na área. Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação, v. 33, n. 126, e0254246, 2025. DOI: 10.1590/S0104-40362025003304246.

OLDENBURG, Karys; GIBBONS, Tasia; WELCH, Christie; TINT, Ami; ALBIN, Maya. Describing the communication of autistic people during experiences of distress: a scoping review. Autism, v. 30, n. 4, p. 884-900, 2026. DOI: 10.1177/13623613261417933.

OLIVEIRA, Alessandra de; LAGO, Aline Juliane do; PESSANHA, Gabriel Rodrigo Gomes. A identificação de estudantes com altas habilidades/superdotação na educação básica: um estudo sobre a relação de fatores socioeconômicos e educacionais. Revista Educação Especial, v. 38, n. 1, 2025. DOI: 10.5902/1984686X88836.

OLIVEIRA, Francélio Ângelo de; GOMES, Adriana Leite Limaverde. Expectativas dos professores diante da aprendizagem dos alunos com deficiência: significações e atuações. Horizontes, v. 42, n. 1, e023122, 2024. DOI: 10.24933/horizontes.v42i1.1678.

OZTURK, Belgin; TAN, Sema. Identifying twice-exceptional students: a systematic research review. Journal of Advanced Academics, v. 37, n. 2, p. 393-420, 2026. DOI: 10.1177/1932202X251387416.

PANG, Feifan; DATU, Jesus Alfonso D. Can digital assistive technology interventions foster well-being among students with disabilities? A meta-analytic review. Educational Research Review, v. 49, art. 100729, 2025. DOI: 10.1016/j.edurev.2025.100729.

PÉREZ-CURIEL, Patricia; VICENTE, Eva; MORÁN, Mª Lucía; GÓMEZ, Laura E. What do we know about sex education of people with intellectual disabilities? An umbrella review. British Journal of Learning Disabilities, v. 52, n. 2, p. 272-290, 2024. DOI: 10.1111/bld.12577.

PERRELET, Valentine; VEYRE, Aline; CHAWKI, Léa; MARGOT, Claire; CAPPE, Émilie. What are we targeting when we support inclusive education for autistic students? A systematic review of 233 empirical studies and call for community partnerships. Autism, v. 29, n. 12, p. 2927-2940, 2025. DOI: 10.1177/13623613251352223.

PIECZARKA, Thiciane; VALDIVIESO, Tiago Veiga. Desenho Universal para Aprendizagem e a inclusão de estudantes com deficiência intelectual: uma revisão sistemática. Revista Educação Especial, v. 36, n. 1, p. 1-27, 2023. DOI: 10.5902/1984686X67006.

RAOOF, Kosar; SHOKRI, Omid; FATHABADI, Jalil; PANAGHI, Leili. Unpacking the underachievement of gifted students: a systematic review of internal and external factors. Heliyon, v. 10, n. 17, e36908, 2024. DOI: 10.1016/j.heliyon.2024.e36908.

RIZZO, Ludovica; PINNELLI, Stefania; MINNAERT, Alexander. Twice-exceptional students: a systematic review to outline the distinctive characteristics through a multidimensional lens. Frontiers in Education, v. 10, art. 1696805, 2025. DOI: 10.3389/feduc.2025.1696805.

ROMÁRIO, Lucas. Fragilidades da formação docente e do currículo na escola regular e sua relação com o atendimento educacional especializado para pessoas surdas. Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos, v. 106, 2025. DOI: 10.24109/2176-6681.rbep.106.6523.

RONKSLEY-PAVIA, Michelle; NGUYEN, Lan; WHEELEY, Elizabeth; ROSE, Judy; NEUMANN, Michelle M.; BIGUM, Chris; NEUMANN, David L. A scoping literature review of generative artificial intelligence for supporting neurodivergent school

students. Computers & Education: Artificial Intelligence, v. 9, art. 100437, 2025. DOI: 10.1016/j.caeai.2025.100437.

ROSSATO, Solange Pereira Marques; LEONARDO, Nilza Sanches Tessaro. A deficiência intelectual na concepção de educadores da Educação Especial: contribuições da psicologia histórico-cultural. Revista Brasileira de Educação Especial, v. 17, n. 1, p. 71-86, 2011. DOI: 10.1590/S1413-65382011000100006.

ROVEDA, Ana Amália Oliveira; SCHMIDT, Carlo. Avaliação de alunos com autismo na Educação Inclusiva: estado da arte. Revista Educação Especial, v. 38, n. 1, e3, p. 1-16, 2025. DOI: 10.5902/1984686X89678.

RYTIVAARA, Anna; AHTIAINEN, Raisa; PALMU, Iines; PESONEN, Henri; MALINEN, Olli-Pekka. Learning to co-teach: a systematic review. Education Sciences, v. 14, n. 1, art. 113, 2024. DOI: 10.3390/educsci14010113.

SCHALOCK, Robert L.; LUCKASSON, Ruth; TASSÉ, Marc J. Intellectual disability: definition, diagnosis, classification, and systems of supports. 12. ed. Silver Spring, MD: American Association on Intellectual and Developmental Disabilities, 2021.

SCRUGGS, Thomas E.; MASTROPIERI, Margo A.; MCDUFFIE, Kimberly A. Co-teaching in inclusive classrooms: a metasynthesis of qualitative research. Exceptional Children, v. 73, n. 4, p. 392-416, 2007. DOI: 10.1177/001440290707300401.

SEDLÁČKOVÁ, Dagmar; KANTOR, Jiří; BELKIN, Liliana et al. The experiences of students with physical disabilities in inclusive education: a qualitative systematic review. Educational Research Review, v. 49, art. 100715, 2025. DOI: 10.1016/j.edurev.2025.100715.

SERMIER DESSEMONTET, Rachel; GEYER, Megan; LINDER, Anne-Laure; ATZEMIAN, Myrto; MARTINET, Catherine; MEULI, Natalina; AUDRIN, Catherine; DE CHAMBRIER, Anne-Françoise. Effects of shared text reading for students with intellectual disability: a meta-analytical review of instructional strategies. Educational Research Review, v. 44, art. 100615, 2024. DOI: 10.1016/j.edurev.2024.100615.

SILVA, Osni Oliveira Noberto da. Relação entre o professor da sala comum e o professor de atendimento educacional especializado. Revista de Ciências Humanas, v. 23, n. 3, p. 139-152, 2022. DOI: 10.31512/19819250.2022.23.03.139-152.

SINCAN, Ozge Mercanoglu; LOW, Jian He; ASASI, Sobhan; BOWDEN, Richard. Gloss-free sign language translation: an unbiased evaluation of progress in the field. Computer Vision and Image Understanding, v. 261, art. 104498, 2025. DOI: 10.1016/j.cviu.2025.104498.

SOUZA, Sirleine Brandão de. A relação família-escola e a Educação Especial: alguns apontamentos. Educar em Revista, v. 41, e96110, 2025. DOI: 10.1590/1984-0411.96110.

STEENBERGEN-HU, Saiying; MAKEL, Matthew C.; OLSZEWSKI-KUBILIUS, Paula. What one hundred years of research says about the effects of ability grouping and acceleration on K–12 students' academic achievement: findings of two second-order meta-analyses. Review of Educational Research, v. 86, n. 4, p. 849-899, 2016. DOI: 10.3102/0034654316675417.

STROGILOS, Vasilis; KING-SEARS, Margaret E.; TRAGOULIA, Eleni; VOULAGKA, Anastasia; STEFANIDIS, Abraham. A meta-synthesis of co-teaching students with and without disabilities. Educational Research Review, v. 38, art. 100504, 2023. DOI: 10.1016/j.edurev.2022.100504.

SUBOTNIK, Rena F.; OLSZEWSKI-KUBILIUS, Paula; WORRELL, Frank C. Rethinking giftedness and gifted education: a proposed direction forward based on psychological science. Psychological Science in the Public Interest, v. 12, n. 1, p. 3-54, 2011. DOI: 10.1177/1529100611418056.

TEJEIRO, Federico. Distributed leadership and inclusive schools. International Journal of Educational Leadership and Management, v. 12, n. 1, p. 36-56, 2024. DOI: 10.17583/ijelm.10997.

TSOU, Yung-Ting et al. School-based interventions for increasing autistic pupils' social inclusion in mainstream schools: a systematic review. Review Journal of Autism and Developmental Disorders, v. 13, p. 45-68, 2026. DOI: 10.1007/s40489-024-00429-2.

TYLDESLEY-MARSHALL, Natalie; JOHNSON, Rebecca; PARR, Janette; BROWN, Anna; GHOSH, Iman; MEHRABIAN, Amin; CHEN, Yen-Fu; GROVE, Amy. Improving partnerships to improve outcomes for children and young people with special educational needs and disabilities: qualitative findings from a mixed methods systematic review. Frontiers in Education, v. 10, art. 1513668, 2025. DOI: 10.3389/feduc.2025.1513668.

URBINA, Jacob T.; VU, Peter D.; NGUYEN, Michael V. Disability ethics and education in the age of artificial intelligence: identifying ability bias in ChatGPT and Gemini. Archives of Physical Medicine and Rehabilitation, v. 106, n. 1, p. 14-19, 2025. DOI: 10.1016/j.apmr.2024.08.014.

VICARI, Luiza Pinheiro Leão; RAHME, Mônica Maria Farid. Escolarização de alunos com TEA: práticas educativas em uma rede pública de ensino. Revista Educação Especial, v. 33, 2020. DOI: 10.5902/1984686X43296.

VOULTSIOU, Evdokia; MOUSSIADES, Lefteris. A systematic review of AI, VR, and LLM applications in special education: opportunities, challenges, and future directions. Education and Information Technologies, v. 30, p. 19141-19181, 2025. DOI: 10.1007/s10639-025-13550-4.

WILLIAMS, Kathryn L. et al. Use of sensory adaptive environments with autistic children: a scoping review. Research in Autism Spectrum Disorders, v. 114, art. 102362, 2024. DOI: 10.1016/j.rasd.2024.102362.

WILLOW, Sierra Angelina; STRNADOVÁ, Iva; DANKER, Joanne. Developing the self-determination of children and young people with intellectual disabilities in schools: a systematic review of the literature. Journal of Applied Research in Intellectual Disabilities, v. 37, n. 4, e13247, 2024. DOI: 10.1111/jar.13247.

WORLD HEALTH ORGANIZATION. Clinical descriptions and diagnostic requirements for ICD-11 mental, behavioural and neurodevelopmental disorders. Geneva: World Health Organization, 2024. ISBN 978-92-4-007726-3.

WORLD HEALTH ORGANIZATION; UNITED NATIONS CHILDREN'S FUND. Global report on assistive technology. Geneva: World Health Organization, 2022. ISBN 978-92-4-004945-1.

WORLD WIDE WEB CONSORTIUM. Web Content Accessibility Guidelines (WCAG) 2.2. W3C Recommendation, 12 Dec. 2024. Cambridge, MA: W3C, 2024.

ZERBATO, Ana Paula; MENDES, Enicéia Gonçalves. O desenho universal para a aprendizagem na formação de professores: da investigação às práticas inclusivas. Educação e Pesquisa, v. 47, e233730, p. 1-19, 2021. DOI: 10.1590/S1678-4634202147233730.

ZHANG, Ling; CARTER JR., Richard Allen; GREENE, Jeffrey A. et al. Unraveling challenges with the implementation of Universal Design for Learning: a systematic literature review. Educational Psychology Review, v. 36, art. 35, 2024. DOI: 10.1007/s10648-024-09860-7.

ZHAO, Xin; COX, Andrew; CHEN, Xuanning. The use of generative AI by students with disabilities in higher education. The Internet and Higher Education, v. 66, art. 101014, 2025. DOI: 10.1016/j.iheduc.2025.101014.

SOBRE AS AUTORAS

Kamilla Roberta Souza Cutrim

Kamilla Roberta Souza Cutrim é mestre em Administração Geral pela Steinbeis University e servidora pública federal do Instituto Federal do Maranhão (IFMA). Sua atuação profissional e seus interesses acadêmicos concentram-se nas áreas de Marketing, Gestão de Pessoas e educação, com atenção às políticas e estratégias relacionadas à permanência e ao êxito estudantil. Desenvolve reflexões voltadas à gestão institucional e aos fatores que contribuem para a inclusão, o acompanhamento e a continuidade dos estudantes nos processos formativos.

Maria Celene Machado e Silva Rebouças

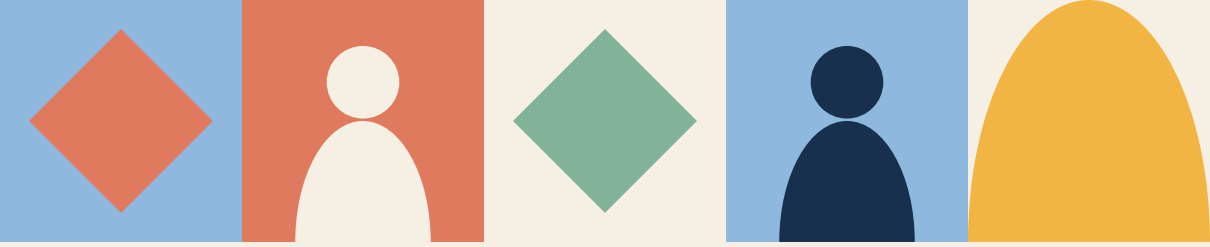
Maria Celene Machado e Silva Rebouças é bacharela em Ciências Contábeis pela FARO e licenciada em Formação Pedagógica pelo IFRO. Possui especializações em Docência para a Educação Profissional e Tecnológica, Metodologia do Ensino Superior e Inovações Curriculares, Gestão Educacional e MBA em Gestão de Pessoas, Coaching e Liderança. Atua como docente e consultora, combinando formação pedagógica e visão estratégica em gestão para contribuir com processos de aprendizagem, qualificação profissional e desenvolvimento organizacional.

Neuisia Nasare Neri Sampaio

Neuisia Nasare Neri Sampaio é graduada em Matemática pela Universidade Estadual de Goiás, especialista em Psicopedagogia Educacional pela Faculdade Rio Sono e mestranda em Tecnologia Emergente em Educação pela Must University. É servidora pública estadual da Secretaria de Estado de Educação de Goiás, atuando em atividades administrativas e educacionais. Sua formação articula matemática, psicopedagogia, gestão educacional e tecnologias emergentes, com interesse em processos de aprendizagem, inclusão e inovação no contexto da educação pública.

Ana Carla do Espírito Santo

Ana Carla do Espírito Santo é enfermeira graduada pela Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro (UNIRIO) e especialista em Enfermagem em Saúde da Família pelo Centro Universitário UniBF. É enfermeira estatutária da Secretaria de Estado de Saúde do Distrito Federal, com atuação na Atenção Primária à Saúde e na Estratégia Saúde da Família. Sua trajetória profissional concentra-se no cuidado em saúde da família e comunidade, assistência de enfermagem e qualificação das práticas de atenção à saúde.



EDUCAÇÃO ESPECIAL NA PERSPECTIVA INCLUSIVA

A matrícula em uma classe comum é indispensável, mas não basta para assegurar participação, pertencimento e aprendizagem. Esta obra examina a distância que ainda pode existir entre o reconhecimento formal do direito à educação e as condições concretas oferecidas no cotidiano escolar.

A discussão contempla desafios e possibilidades relacionados ao transtorno do espectro autista, à deficiência intelectual, à surdez e à educação bilíngue, à deficiência visual e às altas habilidades ou superdotação. Tecnologias assistivas, recursos digitais, Desenho Universal para a Aprendizagem e adaptações pedagógicas são analisados a partir de sua contribuição para autonomia, comunicação, participação e desenvolvimento.

Destinada a professores, profissionais da educação especial, gestores, pesquisadores e estudantes, a obra sustenta que inclusão é uma responsabilidade institucional compartilhada e pergunta: o que deve mudar para que cada estudante tenha condições reais de aprender e participar da vida escolar?

AUTORIA

Kamilla Roberta Souza Cutrim
Maria Celene Machado e Silva Rebouças
Neuisia Nasare Neri Sampaio
Ana Carla do Espírito Santo

ORGANIZAÇÃO

Kátia Karolini Amaro El Alam

EDITORA MANUAL

ISBN: 978-6-58312-129-5