Revista EaD&
tecnologias digitais na educação

Adaptação Curricular: o papel do professor na educação inclusiva

Pollyana Pereira Dotta[1] **(UFGD)**
https://orcid.org/0009-0007-8901-3615
pollyanapdotta@gmail.com

Vanderlea Rodrigues Bazão (UFGD)
https://orcid.org/0000-0002-0793-977X
vanderleabazao@ufgd.edu.br

***Resumo**: Diante dos crescentes avanços no que concerne à Educação Especial, este trabalho reflete sobre a relevância da Adaptação Curricular na concretização de uma educação inclusiva no contexto das salas de aula do ensino comum. O objetivo principal é analisar o papel do professor na implementação de práticas inclusivas, com ênfase na relação entre as adaptações curriculares e as ações pedagógicas necessárias para promover uma aprendizagem significativa, destacando a importância do protagonismo docente. A metodologia empregada consistiu na revisão bibliográfica de pesquisadores da área e das legislações vigentes sobre o tema; na análise documental no que tange às práticas pedagógicas diferenciadas e às bases legais que garantem a flexibilização curricular. Os resultados demonstram que a inclusão efetiva depende de ações integradas como formação continuada, mudança cultural nas escolas, políticas públicas consistentes e abordagens colaborativas entre comunidade escolar e família, garantindo assim a inclusão e a participação ativa de estudantes com deficiência, além de práticas pedagógicas que priorizem a diversidade e a equidade.*

Palavras-chave: Currículo. O Papel do Professor. Adaptação Curricular. Educação Especial.

[1] Bacharela em Ciência Contábeis pela FIC/FAVA – Faculdades Integradas de Cassilândia. Graduanda em Pedagogia pela UFMS – Universidade Federal de Mato Grosso do Sul. Atua como Profissional de Apoio da Educação Especial pela Prefeitura Municipal de Chapadão do Sul/MS.

***Abstract**: Considering the growing advances regarding Special, this paper reflects on the relevance of Curriculum Adaptation in achieving inclusive education within the context of regular classroom settings. The main objective is to analyze the teacher's role in implementing inclusive practices, with an emphasis on the relationship between curriculum adaptations and the pedagogical actions necessary to promote meaningful learning, highlighting the importance of teacher leadership. The methodology employed consisted of a literature review of researchers in the field, the current legislation on the subject, and document analysis regarding differentiated pedagogical practices and the legal bases that guarantee curricular flexibility. The results show that effective inclusion depends on integrated actions such as continuous training, cultural change in schools, consistent public policies, and collaborative approaches between the school community and families, thereby ensuring the inclusion and active participation of students with disabilities, as well as pedagogical practices that prioritize diversity and equity.*

***Keywords:** Curriculum. The Role of the Teacher. Curriculum Adaptation. Special Education.*

1 INTRODUÇÃO

A inclusão tem se consolidado atualmente como um paradigma que garante o direito de todos os estudantes a uma formação de qualidade, respeitando as diferenças e promovendo a participação plena no ambiente escolar. Nesse contexto, a adaptação curricular emerge como uma estratégia fundamental para assegurar os princípios de equidade e acessibilidade no processo de ensino-aprendizagem. Contudo, a implementação ainda é modesta, gerando reflexões e desafios que envolvem a autonomia do professor, as condições institucionais e a indispensabilidade de uma abordagem colaborativa com a equipe pedagógica e a família do aluno.

A justificativa para este trabalho consiste na crescente necessidade em entender a indispensabilidade das adaptações curriculares para a promoção de uma inclusão efetiva. Em um contexto em que a diversidade de necessidades e potencialidades é notória, questiona-se de que forma as adaptações curriculares, quando aplicadas adequadamente, podem preservar a qualidade do ensino e, simultaneamente, garantir a aprendizagem do aluno. O problema central deste trabalho surge do seguinte questionamento: Como as instituições escolares podem implementar um currículo flexível que atenda às especificidades dos alunos, sem comprometer os objetivos de aprendizagem e a qualidade de ensino previstos no projeto pedagógico escolar?

Metodologicamente, este estudo se baseia na revisão bibliográfica de pesquisadores da área e das legislações vigentes sobre o tema; na análise documental no que tange às práticas pedagógicas diferenciadas e às bases legais que garantem a flexibilização curricular, analisando por meio da pesquisa, a colaboração entre professores, equipe técnica e família, aliada a uma visão formativa e flexível do currículo. O objetivo principal é analisar o papel do professor na implementação de práticas inclusivas, com ênfase na relação entre as adaptações curriculares e as ações pedagógicas necessárias para promover uma aprendizagem significativa, destacando a importância do protagonismo docente. Como objetivos específicos este trabalho busca reforçar a importância de uma abordagem inclusiva e colaborativa na implementação de adaptações curriculares, promovendo a equidade e respeito à diversidade no contexto escolar; evidenciar que a adaptação curricular, quando planejada de maneira estratégica, valoriza as potencialidades dos estudantes; destacar a importância do trabalho colaborativo entre profissionais da educação na promoção da inclusão; ressaltar a necessidade de formação continuada para atender a demanda de alunos da modalidade da educação especial; fomentar maior conscientização sobre o tema entre os profissionais da educação, compreendendo as dificuldades práticas enfrentadas.

O referencial teórico primordial para este trabalho é o livro de Minetto (2021), complementado por autores como Mendes (2020), Almeida (2022), Coll, Marchesi e Palacios (2007), Lima e Fedato (2020), entre outros que enriquecem a temática, além das bases legais que regem a educação inclusiva no país. A 2ª edição do livro de Maria de Fátima Minetto (2021) é de fundamental relevância, pois destaca os desafios na implementação do currículo diferenciado. A autora não só aponta as barreiras para a concretização de um currículo flexível, mas também apresenta as políticas nacionais que garantem a inclusão via adaptação curricular e propõe estratégias eficazes para o funcionamento efetivo da inclusão através de práticas pedagógicas adequadas.

A estrutura do texto está organizada em seis seções. Inicialmente, o trabalho é aberto com as considerações iniciais. Esta é seguida pela segunda seção, que aborda os conceitos históricos e legais da educação especial e da educação inclusiva, bem como as diretrizes que garantem a diferenciação curricular. Na terceira seção são discutidas as barreiras na educação inclusiva. Posteriormente, a quarta seção consiste na discussão

do tema principal: as adaptações curriculares. O texto prossegue com a quinta seção, que traz reflexões acerca do papel do professor na implementação dessas estratégias; e, por fim, o trabalho é concluído com as considerações finais.

Dessa forma, este trabalho visa aprofundar a compreensão das implicações e possibilidades da adaptação curricular no contexto escolar. O estudo reforça a necessidade de políticas institucionalizadas e de uma prática pedagógica colaborativa, rigorosamente fundamentada em estudos especializados.

2 EDUCAÇÃO INCLUSIVA: BREVE CONTEXTO HISTÓRICO, CONCEITO E POLÍTICAS PÚBLICAS

A Educação Inclusiva emerge como uma conquista histórica que reflete o avanço do paradigma de direitos humanos e a busca por uma sociedade mais democrática e equitativa, graças às reivindicações dos grupos vulnerabilizados (Mendes, 2020, p. 45).

Moreira e Cabral (2021, p. 44) destacam a luta das famílias pela inclusão na história da educação especial. Segundo os autores, por volta da década de 40 as famílias de crianças com deficiência começaram a se manifestar e movimentos tomaram forma a partir da década de 50, resultando na fundação de associações filantrópicas e assistencialistas. Com isso a sociedade civil, sobretudo o movimento das famílias, começou a organizar-se em associações de pessoas empenhadas em prol das pessoas com deficiência, uma vez que o governo era marcado por ações pontuais e segregacionistas.

Sob um breve contexto histórico, no Brasil, o atendimento às pessoas com deficiência teve seus primeiros indícios durante o Império de D. Pedro II (1840 – 1889) com o surgimento do Instituto dos Meninos Cegos (1854), hoje Instituto Benjamin Constant, e o Instituto dos Surdos-Mudos (1857), hoje Instituto Nacional de Educação de Surdos (INES), sendo que os dois institutos estão localizados no Rio de Janeiro (Moreira e Cabral, 2021, p. 42-43). No início do século XX, foi fundado o Instituto Pestalozzi, em 1926 e na década de 50, surgiu a primeira Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais (APAE), ambas voltadas para a área da deficiência intelectual e defesa dos direitos dessas pessoas. (Almeida, 2022, p. 30).

ISSN 2318-4051

No cenário internacional, a Segunda Guerra Mundial teve um impacto profundo, influenciando a história da educação inclusiva. Após o conflito, houve uma reflexão global sobre os direitos humanos, a igualdade e o respeito às diferenças, impulsionando movimentos em defesa das minorias, incluindo as pessoas com deficiência. A destruição causada pela guerra e as violações aos direitos humanos impactaram os países-membros da Organização das Nações Unidas (ONU), os quais se reuniram para publicar um conjunto de diretrizes "que orientassem a construção de um mundo em que todos os seres humanos tivessem o direito de ser tratados como iguais". (Mendes, 2020, p. 45-46).

Essa fase marcou o início de uma visão mais humanizada na educação, estimulando a criação de políticas públicas para a inclusão e a eliminação de práticas segregacionistas, que predominavam até então. O período pós-guerra favoreceu a adesão de países às declarações e tratados internacionais, como a Declaração Universal dos Direitos Humanos de 1948, que reconheceu o direito à educação para todos, destacando sua importância na promoção da liberdade e da compreensão entre os povos. No Brasil, "a partir da Constituição de 1988, passou-se a pensar que a escola, como um modelo de inserção do convívio social, deveria ser inclusiva, trazendo a educação especial para o ensino regular". (Almeida, 2022, p. 30).

Ao longo das últimas décadas, as pessoas com deficiência começaram a reivindicar a visibilidade de suas necessidades específicas, saindo da invisibilidade social e escolar. Diversos documentos internacionais consolidaram princípios e estratégias que promoveram avanços significativos. A Declaração Mundial sobre Educação para Todos - Jomtien (Tailândia, 1990) reforçou a necessidade de garantir condições para o aprendizado de crianças e jovens, incluindo as pessoas com deficiência, exigindo atenção especial às suas necessidades, conforme Artigo 3º, item 5:

> [...] 5. As necessidades básicas de aprendizagem das pessoas portadoras de deficiências[2] requerem atenção especial. É preciso tomar medidas que garantam a igualdade de acesso à educação aos portadores de todo e qualquer tipo de deficiência, como parte integrante do sistema educativo. (Tailândia, 1990)

Outros marcos importantes consolidaram avanços no Brasil com leis e políticas públicas de inclusão, como a Declaração de Salamanca (Espanha, 1994), que promoveu a

[2] Termo utilizado atualmente: "pessoa com deficiência".

inclusão por meio de escolas comuns e a adaptação às diversidades, e a Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência (2006), que estabeleceu compromissos internacionais de proteção e promoção do acesso à educação para pessoas com deficiência. Essas ações internacionais influenciaram a formulação de políticas nacionais, levando à implementação de leis específicas e à elaboração de planos de educação inclusiva, cujo objetivo é garantir a autonomia, participação e desenvolvimento pleno de todos, independentemente de suas condições físicas ou intelectuais. A Declaração de Salamanca (Espanha, 1994) reforça o princípio primordial das escolas inclusivas.

> [...] O princípio fundamental das escolas inclusivas consiste em todos os alunos aprenderem juntos, sempre que possível, independentemente das dificuldades e das diferenças que apresentem. Estas escolas devem reconhecer e satisfazer as necessidades diversas dos seus alunos, adaptando-se aos vários estilos e ritmos de aprendizagem, de modo a garantir um bom nível de educação para todos, através de currículos adequados, de uma boa organização escolar, de estratégias pedagógicas, de utilização de recursos e de uma cooperação com as respectivas comunidades. (Espanha, 1994).

No panorama histórico de fortalecimento da inclusão no Brasil, a legislação brasileira reforça o compromisso do Estado com a garantia do direito à educação para todos, inclusive às pessoas com deficiência, através de sua Carta Magna, a Constituição Federal (Brasil, 1988). Essa previsão legal consagra a trajetória de avanços na política inclusiva brasileira, evidenciando o compromisso constitucional de promover a acessibilidade, a inclusão e a equidade no sistema educacional, alinhando-se aos princípios internacionais e às demandas sociais por uma educação que respeite as diferenças e valorize a diversidade.

> [...] O dever do Estado com a educação será efetivado mediante a garantia de: [...] III - atendimento educacional especializado aos portadores de deficiência[3], preferencialmente na rede regular de ensino; [...] (Brasil, 1988).

Assim, por meio de todos os dispositivos legais supracitados, a presente revisão bibliográfica analisa que a educação inclusiva reflete uma mudança cultural, em que a diversidade é vista como valor e fonte de aprendizagem coletiva. A sua implementação requer a elaboração de metodologias pedagógicas adaptadas, a formação continuada de professores e a adequação da infraestrutura escolar, de modo a assegurar um ambiente

[3] Termo utilizado atualmente: “pessoa com deficiência”.

inclusivo, que respeite as individualidades de cada estudante e promova o desenvolvimento pleno de suas potencialidades.

Em síntese, o conceito de educação inclusiva está intrinsecamente ligado ao reconhecimento da diversidade como elemento essencial do ser humano, garantindo o direito à educação de qualidade para todos, de modo que a escola seja realmente um espaço de convivência, aprendizado e valorização das diferenças humanas ao longo de toda a vida escolar.

2.1 CONCEPÇÃO DE EDUCAÇÃO INCLUSIVA E EDUCAÇÃO ESPECIAL

Analisando sucintamente a diferença entre educação inclusiva e educação especial, cabe destacar que a legislação brasileira define o termo educação especial como sendo uma modalidade que se destina aos estudantes com algum tipo de deficiência, transtornos globais de desenvolvimento, altas habilidades ou superdotação, conforme especifica a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Brasil, 1996).

> [...] Art. 58. Entende-se por educação especial, para os efeitos desta Lei, a modalidade de educação escolar oferecida preferencialmente na rede regular de ensino, para educandos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação. (Brasil, 1996).

A educação inclusiva, segundo a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (Brasil, 2008), "constitui um paradigma fundamentado na concepção de direitos humanos", que promove a "igualdade e a valorização das diferenças", buscando garantir o "direito de todos os alunos de aprenderem juntos", sem discriminação, superando práticas segregadoras e promovendo uma cultura de respeito à diversidade. Ela implica uma mudança estrutural e cultural na escola, organizando o sistema educacional para atender às necessidades específicas de cada sujeito, promovendo o desenvolvimento social e acadêmico de maneira equitativa.

Assim, enquanto a educação especial é uma modalidade de educação na rede regular de ensino, a educação inclusiva propõe uma perspectiva de igualdade, respeito às diferenças e convivência, promovendo acessibilidade e adaptações voltadas para o atendimento individualizado fora ou em classes comuns, focando na deficiência ou necessidade particular do aluno. Segundo Mendes (2020), a "educação inclusiva é uma

questão de direitos humanos", que exige "uma mudança de padrão" na forma como encaramos as diferenças, e a escola por sua vez "iguala oportunidades e diversifica suas estratégias de ensino por perceber que cada estudante aprende de uma forma particular". (Mendes, 2020, p. 34).

2.2 DADOS ESTATÍSTICOS DE MATRÍCULAS DA EDUCAÇÃO ESPECIAL

Uma breve análise estatística demonstra a necessidade de estudos sobre a educação inclusiva, e de como ela pode ser efetivada no contexto das salas de aula comum.

Dados do último Censo Escolar de 2024, realizado pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP), demonstram a crescente demanda de alunos da modalidade da educação especial que ingressaram nas salas de aula comum da Educação Básica, entre os períodos de 2020 a 2024.

Figura 1: Número de matrículas da educação especial por etapa de ensino, ano – 2020 - 2024

Ano	Etapa de ensino					
	Total	Educ. Inf.	Ens. Fund.	Ens. méd.	Prof. con/sub	EJA
2020	1.308.900	110.738	911.506	148.513	6.206	131.937
2021	1.350.921	114.758	928.359	173.935	6.019	127.850
2022	1.527.794	183.510	1.001.139	204.233	8.830	130.082
2023	1.771.430	284.847	1.114.230	223.258	13.859	135.236
2024	2.076.825	376.383	1.285.775	262.243	18.446	133.978

Fonte: Inep (Brasil, 2024)

Diante dos números apresentados, é possível identificar que o quantitativo de matrículas de alunos da educação especial em 2024 chegou à média de 2,1 milhões, revelando um aumento de aproximadamente 58,7% em comparação ao ano de 2020, o que comprova um dado expressivo que requer atenção de estudiosos, pois representa um grande desafio na implementação de políticas públicas e no preparo profissional adequado para o atendimento desses estudantes em consonância com a legislação no que tange à inclusão.

Revista: EaD& Tecnologias Digitais na Educação, Dourados, MS, 2000.0 – n° 00, Vol. 00
ISSN 2318-4051

Nesse sentido, faz-se necessário identificar as barreiras que dificultam a inclusão efetiva desses estudantes no contexto da sala de aula comum; entender como as práticas pedagógicas e adaptações podem alcançar esse público a partir de concepções de autores e refletir sobre o papel do professor nas classes de ensino regular.

2.3 DIRETRIZES LEGAIS QUE GARANTEM ADAPTAÇÃO E DIFERENCIAÇÃO CURRICULAR PARA A EDUCAÇÃO ESPECIAL

As normativas legais brasileiras orientam a prática educacional, garantindo ao aluno a inclusão e permanência com qualidade no ensino regular. Para tal, devem ser assegurados professores comuns capacitados; professores especialistas na área de educação especial; "flexibilizações e adaptações curriculares"; e "serviços de apoio" especializado oferecidos "nas classes comuns mediante colaboração de professor especializado em educação especial". (Minetto, 2021, p. 21).

No que concerne ao cenário atual da educação no Brasil, Souza e Militão (2025) trazem uma pesquisa realizada no estado de Mato Grosso do Sul que reflete sobre a efetivação na implementação de práticas pedagógicas inclusivas pelos docentes. O estudo evidencia as condições de trabalho desafiadoras enfrentadas pelos professores da Educação Especial, como carga horária excessiva, baixa remuneração e precarização do trabalho. Essas adversidades podem dificultar a implementação de um currículo flexível em salas de aula, comprometendo a oferta de uma educação de qualidade e inclusiva.

Relativo às bases legais, Minetto (2021) destaca em seu estudo a Lei 9.394 (BRASIL, 1996) que estabelece diretrizes e bases da educação especial:

> [...] Art. 59. Os sistemas de ensino assegurarão aos educandos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação: I - currículos, métodos, técnicas, recursos educativos e organização específicos, para atender às suas necessidades; [...] III - professores com especialização adequada em nível médio ou superior, para atendimento especializado, bem como professores do ensino regular capacitados para a integração desses educandos nas classes comuns; [...] V - acesso igualitário aos benefícios dos programas sociais suplementares disponíveis para o respectivo nível do ensino regular. (Brasil, 1996).

Minetto (2021) também aponta a diretriz orientada pela Base Comum Nacional Curricular – BNCC (Brasil, 2018), que enfatiza o termo equidade e menciona práticas pedagógicas inclusivas e diferenciação curricular.

> [...] Diante desse quadro, as decisões curriculares e didático-pedagógicas das Secretarias de Educação, o planejamento do trabalho anual das instituições escolares e as rotinas e os eventos do cotidiano escolar devem levar em consideração a necessidade de superação dessas desigualdades. Para isso, os sistemas e redes de ensino e as instituições escolares devem se planejar com um claro foco na **equidade**, que pressupõe reconhecer que as necessidades dos estudantes são diferentes. De forma particular, um planejamento com foco na equidade também exige um claro compromisso de reverter a situação de exclusão histórica que marginaliza grupos [...] Igualmente, requer o compromisso com os alunos com deficiência, reconhecendo a necessidade de práticas pedagógicas inclusivas e de diferenciação curricular, conforme estabelecido na Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Lei n. 13.146/2015). (Minetto, 2021, p. 41-42).

A pesquisadora também enfatiza a Lei n. 13.146 (BRASIL, 2015), Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência, que em seu artigo 27, institui que a educação deve assegurar que as pessoas com deficiência alcancem "o máximo desenvolvimento possível de seus talentos e habilidades físicas, sensoriais, intelectuais e sociais", segundo suas "características, interesses e necessidades de aprendizagem", e, em seu artigo 28, inciso I, garante um "sistema educacional inclusivo em todos os níveis e modalidades", por meio de adaptações pedagógicas, curriculares e de recursos de apoio (Brasil, 2015, Art. 27, Art. 28, I). Além disso, a Lei n. 13.146 (Brasil, 2015) ainda trata do projeto pedagógico:

> [...] Art. 28. Incumbe ao poder público assegurar, criar, desenvolver, implementar, incentivar, acompanhar e avaliar: [...] III - projeto pedagógico que institucionalize o atendimento educacional especializado, assim como os demais serviços e adaptações razoáveis, para atender às características dos estudantes com deficiência e garantir o seu pleno acesso ao currículo em condições de igualdade, promovendo a conquista e o exercício de sua autonomia; [...] (Brasil, 2015).

Assim, como demonstrado no estudo de Minetto (2021), bases legais como a Lei 9.394 (Brasil, 1996), a Lei 13.146 (Brasil) e a Base Comum Nacional Curricular – BNCC (Brasil, 2018) apontam para um currículo flexibilizado e adaptado de acordo com as especificidades e necessidades da pessoa com deficiência, promovendo a inclusão e o direito à igualdade na promoção do conhecimento.

3 BARREIRAS NA INCLUSÃO

De acordo com Minetto (2021, p. 131), existem algumas barreiras que dificultam a concretização da inclusão, como os preconceitos da sociedade em geral, professores desatualizados que não entendem, de fato, o que é inclusão, ou que apresentam dificuldades de mudanças na prática. Entretanto, a autora salienta que o professor não tem a obrigatoriedade de ser especialista em tudo, mas sim que há necessidade de que "as escolas se organizem para a inclusão, ofereçam suporte e possibilidades para que o professor de sala comum, não especialista, possa atuar da melhor forma".

Em contrapartida, a pesquisadora alerta que o professor que não é especialista em deficiência deve ser especialista em alunos e entender a diversidade, organizando-se para trabalhar nesse contexto. Esses obstáculos citados se aproximam do que é definido como "barreiras" pelo Estatuto da Pessoa com Deficiência (Lei n. 13.146/2015), uma vez que "impedem ou prejudicam a participação social da pessoa com deficiência" em igualdade de "condições e oportunidades com as demais pessoas", conforme a alínea "e" da legislação mencionada:

> [...] IV - barreiras: qualquer entrave, obstáculo, atitude ou comportamento que limite ou impeça a participação social da pessoa, bem como o gozo, a fruição e o exercício de seus direitos à acessibilidade, à liberdade de movimento e de expressão, à comunicação, ao acesso à informação, à compreensão, à circulação com segurança, entre outros, classificadas em: [...]
> e) barreiras atitudinais: atitudes ou comportamentos que impeçam ou prejudiquem a participação social da pessoa com deficiência em igualdade de condições e oportunidades com as demais pessoas; (Brasil, 2015).

Outro aspecto relevante discutido na pesquisa é a situação do tutor ou profissional de apoio no Brasil, uma vez que a legislação brasileira não é específica quanto às atribuições desse "cargo" ou profissional de apoio, não havendo definição e delineamento próprio para tal função. Isso justifica as diferentes atuações, nomenclaturas e entendimentos relacionados às suas funções. A pesquisadora ainda reflete que: "Tal situação, a nosso ver, é muito nociva e pode trazer muitas consequências, como a pseudoinclusão" (Minetto, 2021, p. 147). Para a autora, a falta de delimitação da função ocasiona dificuldade em entender como o auxílio deve ser prestado, pois não é estabelecido se o apoio se refere a aspectos pedagógicos ou não, o que pode ocasionar em uma execução

da função de maneira equivocada, deixando de atender as necessidades reais dos estudantes, resultando em uma aparente inclusão.

O texto da Lei 13.146 (Brasil, 2015), trata sobre a função de profissionais de apoio da seguinte maneira:

> [...] XIII - profissional de apoio escolar: pessoa que exerce atividades de alimentação, higiene e locomoção do estudante com deficiência e atua em todas as atividades escolares nas quais se fizer necessária, em todos os níveis e modalidades de ensino, em instituições públicas e privadas, excluídas as técnicas ou os procedimentos identificados com profissões legalmente estabelecidas; (Brasil, 2015).

A autora também apresenta a visão de Prado (2016) sobre essa temática, na qual é apontado que a falta de delimitação da função faz com que não haja referência quanto ao auxílio a ser prestado, pois a legislação não estabelece se esse apoio deve ser relacionado aos aspectos pedagógicos de ensino-aprendizagem; a apoio ao professor regente; ou ao desenvolvimento de atividades pedagógicas individualizadas. Segundo a pesquisadora, Prado ainda alerta que essa prática de tutores/profissionais de apoio pode levar a um modelo de segregação, onde "a atuação é individualizada e/ou separada dos demais alunos da classe comum: o tutor fica 'responsável' pelo aluno com deficiência e o professor regente de turma trabalha com os demais alunos". (Minetto, 2021, p. 147).

Outra perspectiva que a autora levanta é o conceito como o de Lopes (2018), que aponta as funções do tutor como concernentes aos cuidados básicos com higiene, locomoção e alimentação; ao auxílio na atividade pedagógica; ao auxílio nas atividades fora da sala de aula; à responsabilidade de planejar e ensinar; e ao cuidado com as necessidades básicas de saúde, entre outros.

No entendimento de Minetto (2021), Lopes ressalta que a centralização do trabalho no tutor/profissional de apoio poderia reforçar o preconceito e a segregação em sala de aula, e ainda faz observações em relação à formação desse profissional de apoio, abordando vantagens e desvantagens desse auxílio, uma vez que esse profissional pode ser tanto um professor especialista quanto um estagiário, já que a legislação não define formação específica para essa função. Desse modo, ela levanta alguns questionamentos sobre o papel do profissional de apoio:

ISSN 2318-4051

> [...] Quem se beneficia com o tutor que fica o tempo todo com o aluno? Seria a escola como um todo, porque não precisa fazer mudanças em sua estrutura, como redução de alunos em sala de aula, capacitação de professores e flexibilizações curriculares, ou porque usa o tutor para diminuir a reclamação de pais e professores? Seriam os pais, porque, em sua angústia, vivem o dilema do medo, do preconceito, do sofrimento pelo qual o filho vai passar, da necessidade de protegê-lo do mundo? Seria o próprio tutor, porque, independentemente de sua formação, tem seus ganhos profissionais [...] Quem ganha com isso? [...] Certamente, podemos saber quem perde: o aluno que é informado, a todo momento, que, sozinho, nada pode fazer, que só consegue fazer certo quando tem alguém para acompanhá-lo, que todos esperam que ele não erre ou não seja diferente [...] (Minetto, 2021, p. 150).

Nesse contexto, a autora reflete que a ausência de um projeto inclusivo que defina e integre as atividades dessa função de tutor/profissional de apoio, questionando ainda a efetividade da inclusão. De acordo com a pesquisadora, essa função só será eficiente se for empregada com cuidado e moderação, se houver estruturação e trabalho integrado com outras estratégias inclusivas e, com o tempo, se tornar desnecessária. Do contrário, pode haver uma dependência do estudante a longo prazo, além de limitações de interação com os colegas e distanciamento do professor regente ou ainda a sua não responsabilização em relação ao aluno com deficiência, igualmente, a possibilidade de rotulação do aluno especial como incapaz de ter autonomia, com o foco em suas dificuldades, e não em seu potencial.

> [...] Se o tutor atua como meio de facilitar a transposição das barreiras de relacionamento e de aprendizagem; se ele busca estar junto em todo o processo de organização da escola, se ele se apresenta como uma das ferramentas da inclusão (e não a única); se ele, com o tempo, se torna desnecessário, então a resposta seria: a presença do tutor é positiva. (Minetto, 2021, p. 149).

Refletindo acerca desta atribuição, a pesquisa acende um alerta sobre a opção por um professor-tutor, ponderando-se para não se criar uma subclasse dentro da classe, na qual este profissional se responsabiliza sozinho por tudo “em relação ao aluno com deficiência”. Assim, é importante cuidar para que o aluno não fique dependente de uma assessoria constante e sem autonomia para realizar atividades de forma independente, observando que uma situação de tutoria pode ser muito produtiva e eficiente, mas também pode levar o professor a se acomodar e deixar de sentir que o aluno é de sua responsabilidade. (Minetto, 2021, p. 179 e 180).

Além deste exposto com relação à figura do profissional de apoio, que, dependendo da forma de atuação, pode se configurar em uma barreira segregacionista na inclusão nas salas de aula comuns, no panorama de barreiras e preconceitos, em termos legais, o Decreto n. 3.956 (Brasil, 2001) define "discriminação contra a pessoa com deficiência":

> [...] a) o termo "discriminação contra as pessoas portadoras de deficiência" significa toda diferenciação, exclusão ou restrição baseada em deficiência, antecedente de deficiência, consequência de deficiência anterior ou percepção de deficiência presente ou passada, que tenha o efeito ou propósito de impedir ou anular o reconhecimento, gozo ou exercício por parte das pessoas portadoras de deficiência[4] de seus direitos humanos e suas liberdades fundamentais. (Brasil, 2001)

Nessa perspectiva, este artigo levanta a necessidade de discutir a flexibilização curricular com o intuito de "promover a inclusão de estudantes com deficiência" no contexto das salas de aula comuns, dando-lhes oportunidade de acesso ao conhecimento com equidade, evitando modelos segregacionistas ou de fictícia inclusão, além de refletir sobre o papel do professor na educação inclusiva.

4 ADAPTAÇÃO CURRICULAR

A flexibilização curricular é uma resposta direta à necessidade de garantir a igualdade de oportunidades e de atendimento ao aluno com deficiência. Neste entendimento, são diversas as legislações brasileiras que vigoram sobre a flexibilização do currículo por meio de estratégias de diferenciação curricular, bem como métodos, técnicas e recursos que atendam às necessidades específicas de estudantes e suas especificidades, tais como a Constituição Federal (Brasil, 1988), a BNCC (Brasil, 2018), a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Brasil, 2015), a LDB (Brasil, 1996), e os recentes Decretos 12.686 e 12.773 (Brasil, 2025) que também amparam implementação de adaptações para atender as necessidades individuais do aluno com deficiência.

> [...] Art. 2º São princípios da Política Nacional de Educação Especial Inclusiva: [...] II – a garantia de igualdade de oportunidades e condições para o acesso, a permanência, a participação e a aprendizagem dos estudantes que são público-alvo da educação especial. [...] Art. 4º São objetivos da Política Nacional de Educação Especial Inclusiva: I – assegurar: [...] e)

[4] Termo utilizado atualmente: "pessoa com deficiência".

ISSN 2318-4051

> as adaptações razoáveis, nos diferentes níveis, etapas e modalidades educacionais, consideradas suas políticas curriculares, avaliativas e de planejamento; [...] II - garantir a educação básica para o público da educação especial, de zero a dezessete anos de idade, asseguradas as adaptações razoáveis de acordo com as necessidades individuais [...] (Brasil, 2025).

Considerando que o país apresenta desafios como a desigualdade nacional e morosidade em investimentos em uma educação inclusiva de qualidade, surge a incógnita sobre "o que ensinar respeitando a diversidade cultural e social de um país com a dimensão do Brasil". Nesse contexto de pluralidades, desigualdades e falta de investimentos públicos, Minetto (2021, p. 104) afirma que para que a inclusão não se torne um devaneio otimista "as adaptações curriculares requerem um conjunto de recursos e forças que podem fazer a diferença tanto para o aluno como para o professor, minimizando as dificuldades e organizando as ações".

Neste sentido, Cury (2000) aponta que os estudantes da educação inclusiva possuem "os mesmos direitos, sem discriminação de sexo, raça, etnia, religião ou capacidade", e ainda que, junto com os seus iguais, possuem o "direito de frequentar os mesmos estabelecimentos e participar das atividades da maioria dos alunos de sua idade, com as devidas adaptações". O autor aponta que "a deficiência não é uma limitação individual, mas sim a expressão de uma sociedade que não conseguiu assegurar serviços apropriados".

Caiado, Baptista e Jesus (2017)[5] apresentam reflexões das autoras Pletsch e Oliveira (2014), que sinalizam para a necessidade de revisar as concepções de currículo, a fim de responder de maneira "adequada a todos os alunos", garantindo acesso ao conhecimento escolar a todos. Para isso, a instituição escolar precisa implementar "mudanças na prática pedagógica", o que está intrinsecamente relacionado "à concepção curricular e às suas possíveis adaptações ou adequações".

> [...] Entendemos que adequações ou adaptações curriculares dizem respeito a modificações e estratégias organizadas pelos professores que tenham o objetivo de atender a demandas de alunos com especificidades no processo de aprendizagem. No entanto, tais adaptações não estão associadas a limitação, anulação ou empobrecimento dos conteúdos

[5] CAIADO, Kátia Regina Moreno, BAPTISTA Cláudio Roberto, JESUS, Denise Meyrelles. (Org.). **Deficiência mental e deficiência intelectual em debate**. Uberlândia, MG: Navegando, 2017.

> ou objetivos a serem propostos ao aluno; mas sim à revisão de estratégias e recursos tecnológicos (ou não) usados para que o aluno com deficiência ou outras especificidades no desenvolvimento possam participar das propostas educacionais. (Caiado, Baptista e Jesus, 2017, p. 274).

Mantoan (2015, p. 16) reflete sobre a educação inclusiva, e discute a forma como é implantada no cotidiano escolar, observando que os sistemas escolares relutam em mudar de direção (com relação ao ensino curricular), pois segundo a autora são organizados de uma maneira que "recorta a realidade, que permite dividir os alunos em normais e com deficiência, as modalidades de ensino em regular e especial, os professores em especialistas nesse e naquele assunto".

A percepção da pesquisadora é que essa organização é marcada pela visão determinista, mecanicista, formalista e reducionista, "que ignora o subjetivo, o afetivo e o criador", sem os quais é impossível "romper o velho modelo escolar" e implementar o que a inclusão propõe. Mantoan (2015) destaca ainda que a inclusão, na perspectiva pedagógica, implica em considerar a diferença em processos educacionais iguais para todos.

Segundo a compreensão de Minetto (2021), as adaptações curriculares são únicas para cada aluno, não sendo possível aplicar algo a todos os casos. Nesse sentido, ela propõe reflexões de como organizar estas práticas de maneira a favorecer a inclusão.

A princípio, existe a observação de que a proposta educacional deve ser integrativa, havendo empenho bilateral, ou seja, da escola (como um todo) e do aluno com deficiência (e de sua família). A pesquisadora propõe que os pais devem colaborar e o aluno se esforçar simultaneamente, e por sua vez, a escola deve se organizar e se estruturar para oferecer condições reais de aprendizagem, e não apenas de socialização. Isto exige remanejamento, reestruturação de recursos e suporte psicoeducacional.

Ainda, destaca-se que a organização de uma escola verdadeiramente inclusiva está estruturada em seu Projeto Político-Pedagógico (PPP), o qual deve ser conduzido em conformidade com "as modificações da sociedade, da história, dos acontecimentos e das legislações", levando em consideração "aspectos sociais, políticos, culturais e antropológicos" refletidos na realidade escolar. (Minetto, 2021, p. 74).

Igualmente, é fundamental ressaltar a importância do trabalho colaborativo, e analisar até que ponto se pode adaptar o currículo sem perder a qualidade, e ainda, com

que autonomia o professor pode fazê-lo, observando que o processo de adaptação pedagógica não deve ser um trabalho isolado, mas sim haver comprometimento e responsabilidade com relação ao PPP e aos objetivos firmados pela escola. A pesquisadora pondera que "atender as necessidades individuais não significa mudar tudo" e ainda que "todas as adaptações precisam ser entendidas como necessárias por uma equipe multiprofissional". (Minetto, 2021, p. 77).

Para a pesquisadora, independentemente do termo usado, o essencial é que haja respeito com as diferenças, sendo as flexibilizações/adaptações/diferenciações elaboradas com foco no potencial, e não na deficiência do estudante, levando-se em consideração espaço, tempo, conteúdo e recursos disponíveis.

> [...] Podemos definir adaptações curriculares como modificações que é necessário realizar em diversos elementos do currículo básico para adequar as diferentes situações, grupos e pessoas para as quais se aplica [...]. De fato, um currículo inclusivo deve contar com as adaptações para atender à diversidade em sala de aula. (Manjòn, Gil, Garrido, 1997, p. 53, apud Minetto, 2021, p. 86).

Sua pesquisa ainda destaca que existem vários níveis de amplitude para favorecer as necessidades educacionais dos alunos, porém salienta-se que não se trata de elaboração de programas paralelos, mas sim de introduzir medidas capazes de flexibilizar os currículos regulares que estão estabelecidos no PPP da escola. "Qualquer modificação que necessite ser feita, por menor que seja, é considerada adaptação curricular" (Minetto, 2021, p. 87). A pesquisadora ainda aponta que existe uma unanimidade entre pesquisadores da área com relação ao cuidado para não se criar dois currículos paralelos, o regular e o especial.

> [...] o Projeto Curricular Básico sempre está sujeito a diversas adaptações em função das necessidades educativas concretas dos alunos aos quais é aplicado; naturalmente, a profundidade e a amplitude das adaptações dependerão, em cada caso, da natureza das necessidades educativas, porém o ponto de partida e de referência da ação pedagógica sempre é o Projeto Curricular Básico, que deste modo sempre cumpre uma função normalizadora e integradora no tratamento das Necessidades Educativas Especiais. (Coll, 2000, p. 183, apud Minetto, 2021, p. 88).

Por fim, Minetto (2021 p. 89) aponta que "o currículo flexível que acolhe as adaptações curriculares tem pontos de destaque em sua proposta", como compreender que a "necessidade de adaptações não é individual (do professor ou do orientador)", mas

sim uma “responsabilidade de todos os envolvidos”, incluindo a família. Ela destaca ainda que o aluno não é desse ou daquele profissional, mas de toda a escola, o que exige a cooperação e coparticipação de todos, além de responsabilidades divididas, orientando que o professor não deve se sentir sozinho nesta caminhada e que o aluno também precisa ser ouvido sempre que possível. Para a autora, adaptar o currículo “não é uma resposta automática diante de necessidades educacionais”, mas sim um “processo a ser pensado e programado”, mediante trabalho colaborativo, com base no currículo regular.

5 O PAPEL DO PROFESSOR NA EDUCAÇÃO INCLUSIVA

Ao analisar o papel do professor na educação inclusiva, dentro da perspectiva de adaptação curricular, Minetto (2021) aponta para uma organização escolar cooperativa, afirmando que, para que a flexibilização se construa de forma gradativa e se mantenha como proposta forte e eficiente, os profissionais dirigentes são peça-chave, ressaltando que diretores e coordenadores são responsáveis pelo encaminhamento do processo e pelo incentivo de sua concretização.

> [...] As pessoas que estão em cargos de chefia devem ter liderança forte, pois são responsáveis por garantir o cumprimento dos objetivos. Elas assumem a responsabilidade no enfrentamento das dificuldades dando força e apoio aos professores. Por isso devem ser firmes, nunca transmitindo ambivalência. (Minetto, 2021, p. 79).

Entretanto, deve-se também chamar a atenção para a afetividade como base da aprendizagem, abordando a questão de “reconhecer as relações afetivas” que devem se estabelecer “no contexto escolar” para uma maior cooperação e menor competitividade. A pesquisadora afirma ser fundamental um ambiente acolhedor que valorize a amizade e o respeito às diferenças, o que deve começar “na relação entre professores para que isso se reflita na relação entre os alunos”, assegurando que o docente precisa do bem-estar pessoal para, então, construir uma “relação saudável com os alunos”, alertando que os conflitos emocionais (como ansiedades e inseguranças) – tanto por parte do aluno quanto do professor, dos colegas de sala e dos pais – geram instabilidade e precisam ser trabalhados, apontando estratégias como o estímulo à qualificação docente. (Minetto, 2021, p 80).

> [...] O apoio e o incentivo à formação continuada da equipe escolar são fundamentais, pois ela será o alicerce na escolha e na efetivação de

ISSN 2318-4051

> práticas metodológicas adequadas para atender à diversidade de aprendizagem do alunado. O professor vai se sentir mais estimulado a buscar aperfeiçoamento se houver reconhecimento por parte do contexto para isso. (Minetto, 2021, p. 80).

A autora também salienta que ao identificar um aluno com necessidades especiais, a comunidade escolar deve "organizar uma rede de apoio eficiente, incluindo a família", buscando "assessoria técnica de especialistas de diferentes áreas sempre que necessário". (Minetto, 2021, p. 80).

Neste mesmo viés, Coll, Marchesi e Palacios (2007) discutem as competências do professor, afirmando que o este deve conhecer as "possibilidades de aprendizagem dos seus alunos" e os "fatores que favorecem as necessidades mais específicas deles", para assim poder realizar ajustes pedagógicos ao "processo de construção pessoal de cada aluno", destacando ainda que conhecer bem o aluno significa ter interações e comunicação intensa com ele, observando constantemente seus processos de aprendizagem e a resposta educativa do aluno.

> [...] O trabalho do professor competente é ajudar todos os alunos a construir aprendizagens significativas. A forma como se propõem as situações de ensino e de aprendizagem é determinante para conseguir ou não uma aprendizagem significativa. (Coll, Marchesi e Palacios, 2007, p. 294).

Os autores acrescentam que "elaborar situações de aprendizagem" de maneira que "todos os estudantes participem e avancem" é uma tarefa difícil, e apontam algumas estratégias que podem auxiliar no alcance dos objetivos, entre elas: utilizar técnicas metodológicas diversificadas e construtivista em que o aluno aprende com seus pares e iguais e não apenas com o professor, incentivando a autonomia do aluno, as relações sociais e o desenvolvimento pessoal, dentre outros métodos. (Coll, Marchesi e Palacios, 2007, p. 294-296).

Além dessas metodologias sugeridas, os pesquisadores abordam o tema da adaptação curricular, afirmando que "em sentido amplo, qualquer aluno pode requerer em um determinado momento, uma série de ajustes individuais do currículo comum", observando "não ser possível estabelecer por antecipação quem são os alunos e quais são as adaptações necessárias para eles" (Coll, Marchesi e Palacios, 2007, p. 296).

Para esses autores, a definição de adaptação curricular se configura da seguinte forma:

> [...] As adaptações curriculares constituem um processo de tomada de decisões para cada criança no contexto concreto no qual ela se desenvolve e aprende. Portanto, não há adaptações previamente concebidas, como receitas, para as diversas necessidades ou problemáticas. Obviamente, existem algumas condições do desenvolvimento dos alunos com algum tipo de deficiência que têm repercussões em seu processo de aprendizagem e que exigirão certo tipo de adaptações; contudo, não se podem estabelecer a priori as modificações necessárias nas diferentes áreas curriculares ou nas estratégias metodológicas, visto que os alunos e os contextos educativos são diferentes. Vale lembrar, finalmente, que as adaptações curriculares não se restringem apenas aos alunos que apresentam algum tipo de deficiência, mas podem ser requeridas por muitos outros que, por suas condições de desenvolvimento pessoal e por sua experiência educacional, apresentam dificuldades de aprendizagem ou defasagens com relação ao currículo correspondente à sua idade. De resto, muitos alunos com deficiência podem acompanhar o currículo comum apenas acrescido de algumas ajudas técnicas ou materiais. (Coll, Marchesi e Palacios, 2007, p. 297).

Para Minetto (2021, p. 208), a eficiência do currículo na educação inclusiva deve alcançar os avanços das políticas de educação inclusiva, mantendo seu compromisso com a diversidade. Essa é uma tarefa que necessita considerar fatores como as concepções do professor, as características do aluno e as relações afetivas que compõem essa relação, e ainda, que a profissão docente requer formação continuada e atualização constante, a fim de proporcionar subsídios teóricos que permitam práticas capazes de flexibilizar e adaptar objetivos, métodos, conteúdos e meios de avaliação, refletindo que “a prática sozinha anda em círculos” e que “só o conhecimento nos proporciona novas formas de ver”.

Analisando outras concepções sobre o tema, Barbosa e Silva (2023) refletem que o papel do professor deve ser o de “criar condições para que os alunos se sintam encorajados” a prosseguir diante de questões desafiadoras no processo de aprendizagem. As autoras destacam ainda a Teoria do Conhecimento, construída por Jean Piaget, ressaltando “que o sujeito humano estabelece uma relação de interação com o meio desde o seu nascimento”, e que a forma de raciocinar e aprender do aluno passa por estágios de desenvolvimento, os quais são construídos sobre hipóteses do mundo que o cerca. Nessa perspectiva, o professor deve respeitar os níveis de desenvolvimento do estudante.

ISSN 2318-4051

Alcântara (2023) enfatiza que o papel do professor é essencial "na construção dos currículos que se materializam na escola e nas salas de aula". Por isso, deve haver a necessidade de frequentes discussões e reflexões sobre o tema, criando uma "participação dos profissionais da educação de forma mais crítica e criativa na elaboração de currículos mais democráticos".

Lima e Fedato (2020, p. 164) refletem que o papel do professor é entender a realidade do aluno, suas dificuldades, limitações, habilidades e potenciais, para lhe proporcionar meios e recursos adequados que permitam o seu desenvolvimento. A reflexão desses autores se torna relevante ao afirmarem que "a família, a escola e o professor precisam olhar para esses alunos acreditando em suas potencialidades, realizando mediações para que as capacidades prevaleçam sobre as limitações".

Assim, esses autores entendem que conhecer e compreender as características do estudante é crucial na elaboração do planejamento, das atividades a serem desenvolvidas, dos recursos a serem utilizados, respeitando a diversidade de uma sala de aula, em consonância com a concepção de uma escola para todos. Para isso, o professor deve pensar nas habilidades e potencialidades que necessitam ser exploradas.

No conceito de Lima e Fedato (2020, p. 143), se a escola e o professor fazem parte do processo de inclusão, eles também são responsáveis pela formação de todos os alunos, pela adaptação dos currículos escolares e pelo desenvolvimento de metodologias adequadas.

A partir de todas essas análises, pode-se observar que o professor tem função essencial no ensino-aprendizagem dos alunos pela articulação em sala de aula, e como peça fundamental para um planejamento inclusivo. Isso exige a observância das possibilidades de adaptações para as diversas necessidades, dentro dos parâmetros curriculares do projeto pedagógico estabelecido, buscando sempre um trabalho colaborativo, em parceria com a escola e a família, além de capacitação profissional através da formação continuada, com o propósito de que todo aluno consiga alcançar o conhecimento e desenvolver seus potenciais de maneira efetiva, superando obstáculos e barreiras que possam surgir ao longo desse processo.

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

O presente trabalho destaca a importância de uma abordagem inclusiva e colaborativa para as adaptações curriculares, essenciais para promover a equidade e o respeito às diversidades. Verificou-se que a relação entre a adaptação curricular e a educação inclusiva reside no protagonismo docente. A implementação de um currículo flexível depende intrinsecamente das ações do professor, as quais requerem uma postura reflexiva, criativa e colaborativa. O profissional docente é, portanto, o fator determinante na tomada de decisões relativas às modificações curriculares, estratégias metodológicas e recursos utilizados para atender às necessidades de cada estudante.

Por meio do estudo aprofundado da pesquisa de Minetto (2021), evidenciou-se que a adaptação curricular, quando planejada de forma estratégica e fundamentada na valorização das potencialidades do aluno, amplia as possibilidades de aprendizagem e contribui para uma maior autonomia e participação efetiva dos estudantes com deficiência. A autora reforça que a construção de uma prática pedagógica inclusiva exige a formação permanente de professores, além de uma transformação imprescindível na visão tradicional do currículo.

O papel do professor é central nesse processo, destacando-se a necessidade de conhecimentos específicos sobre as adaptações pedagógicas. Ademais, evidenciou-se a primordialidade do trabalho colaborativo entre professores, equipe multidisciplinar, gestores, familiares e demais profissionais de apoio. Essa cooperação é essencial para contextualizar as ações, atendendo efetivamente às demandas individuais de cada aluno, sem comprometer a qualidade do ensino ou o currículo do Projeto Político-Pedagógico (PPP) da escola.

Os dados levantados pelo INEP no último Censo Escolar (2024) apontam um aumento de 58,7% no número de alunos da educação especial matriculados nas salas de aula da Educação Básica, o que evidencia a urgência na implementação de políticas públicas que atendam a essa demanda crescente. Tais dados alertam para a exigência de qualificação dos profissionais da educação que atuarão com este público, considerando suas especificidades e a necessária diferenciação curricular.

Foi ressaltado que as dificuldades enfrentadas na prática — como a falta de recursos, a formação inadequada e as restrições institucionais — podem ser superadas

mediante a valorização da formação continuada e uma gestão escolar comprometida com a inclusão. A articulação entre teoria e prática é imprescindível para que as adaptações deixem de ser ações pontuais e se tornem parte de uma proposta pedagógica que priorize a diversidade e o desenvolvimento integral do estudante.

Em suma, o objetivo principal deste estudo foi alcançado, ao analisar o papel do professor na implementação de práticas inclusivas, com ênfase na relação entre as adaptações curriculares e as ações pedagógicas necessárias para promover uma aprendizagem significativa, destacando a importância do protagonismo docente. Salienta-se que a construção de uma escola igualitária requer trabalho colaborativo, mudanças culturais, políticas e pedagógicas, qualificação de professores, discussão permanente sobre os princípios de equidade e diversidade, além da valorização do professor evidenciada do estudo de Souza e Militão (2025), através de melhores condições trabalho, remuneração adequada, infraestrutura que atenda as demandas e reconhecimento profissional. Dessa forma, a inclusão se estabelece como uma prática efetiva, e não meramente uma política pública no nível conceitual, promovendo o acesso à educação e o protagonismo dos estudantes na construção do seu conhecimento.

REFERÊNCIAS

ALCÂNTARA, Rosângela Ferreira de. **Práticas inclusivas de ensino: o olhar do professor para alfabetização e letramento do deficiente intelectual.** São Paulo: Pimenta Cultural, 2023.

ALMEIDA, Gabriela. **Inclusão, ato de humanidade: Políticas e práticas de inclusão na educação brasileira**. 1ª ed. Rio de Janeiro: Freitas Bastos, 2022.

BARBOSA, Valéria Cristina Coelho. SILVA, Anderson Vicente da. **Dificuldade da aprendizagem na leitura e na escrita com um olhar inclusivo**. In: Andreia de Bem Machado e Ana Paula Boff. (Org.). **Práticas educacionais inclusiva para estudantes com deficiência**. 1. ed. Curitiba: Bagai, 2023, v. 1, p. 23-36.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Brasília, Senado Federal, 1988. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Constituicao/Constituicao. htm. Acesso em: 21 set. 2025.

BRASIL, **Decreto nº 3.956, de 8 de outubro de 2001**. Promulga a Convenção Interamericana para a Eliminação de Todas as Formas de Discriminação contra as Pessoas Portadoras de Deficiência. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 8 out. 2001. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/2001/d 3956.htm. Acesso em: 21 set. 2025.

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, 20 out. 2025. Disponível em: D12686. Acesso em: 24 out. 2025.

BRASIL, **Decreto nº 12.773, de 08 de dezembro de 2025**. Altera o Decreto nº 12.686, de 20 de outubro de 2025, que institui a Política Nacional de Educação Especial Inclusiva e a Rede Nacional de Educação Especial Inclusiva. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 08 dez. 2025. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2023-2026/2025/Decreto/D12773.htm#art1. Acesso em: 12 dez. 2025.

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, 20 dez. 1996. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L9394.htm. Acesso em: 21 set. 2025.

BRASIL, **Lei nº 13.146, de 6 de julho 2015**. Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência). Diário Oficial da União, Brasília, DF, 15 jul. 2015. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2011/ ato2015-2018/2015/lei/l13146.htm. Acesso em: 21 set. 2025.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília: MEC, 2018. Disponível em https://basenacionalcomum.mec.gov.br/abase/. Acesso em 21 set. 2025.

BRASIL. **Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva**. Brasília, 2008. Disponível em: https://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/politicaeducespecial.pdf. Acesso em: 21 set. 2025.

COLL, César; MARCHESI, Álvaro; PALACIOS, Jesús. **Desenvolvimento psicológico e educação, transtornos de desenvolvimento e necessidades educativas especiais**. 2. ed. Porto Alegre: Artmed, 2007.

CURY, Carlo Roberto Jamil. **Educação e contradição: elementos metodológicos para uma teoria crítica do fenômeno educativo.**7. ed. São Paulo, SP: Cortez, 2000.

INEP, Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Notas estatística censo escolar 2024**, Brasil, 03 out. 2025. Disponível em: notas_estatisticas_censo_da_educacao_basica_2024.pdf. Acesso em: 25 out. 2025.

LIMA, Ana Paula Xisto Costa; FEDATO, Renata Burgo. **Alfabetização e letramento na educação especial.** Curitiba: Intersaberes, 2020.

MANTOAN, Maria Teresa Eglér. **Inclusão escolar: o que é? por quê? como fazer?.**1. ed. São Paulo, SP: Summus, 2015.

MENDES, Rodrigo Hunder. **Educação inclusiva na prática: experiências que ilustram como podemos acolher todos e perseguir altas expectativas para cada um**. São Paulo: Fundação Santillana, 2020.

MINETTO, Maria de Fátima. **Currículo na educação inclusiva: entendendo esse desafio**. 1ª ed. Curitiba: Intersaberes, 2012.

MOREIRA, Laura Ceretta. CABRAL, Leonardo Santos Amâncio. **Fundamentos sociais, políticos e antropológicos da educação especial**. 1. ed. Curitiba: Intersaberes, 2021.

PLETSCH, Márcia Denise. OLIVEIRA, Mariana Corrêa Pitanga de. **A escolarização de pessoas com deficiência intelectual na contemporaneidade: análise das práticas pedagógicas e dos processos de ensino e aprendizagem.** In Kátia Regina Moreno Caiado, Cláudio Roberto Baptista e Denise Meyrelles Jesus. (Org.). **Deficiência mental e deficiência intelectual em debate.** 1 ed. Uberlândia, MG: Navegando, 2017, p. 265-285.

SOUZA, Sandra Regina de Oliveira de; MILITÃO, Andréia Nunes. **Condições de trabalho docente na educação especial no estado de Mato Grosso do Sul (2008-2024).** Revista Práxis Educacional, Vitória da Conquista, v. 21, n. 52, e15909, 2025. DOI: 10.22481/praxisedu.v21i52.15909

UNESCO. **Declaração de Salamanca e Linha de Ação sobre Necessidades Educativas Especiais**. Salamanca, Espanha: UNESCO, 1994. Disponível em: https://lepedi-unirio-ufrrj.com.br/wp-content/uploads/2020/09/Declaração-de-Salamanca.pdf. Acesso em: 21 set. 2025.

UNESCO. **Declaração Mundial sobre Educação para Todos: Satisfação das Necessidades Básicas de Aprendizagem**. Jomtien, Tailândia: UNESCO, 1990. Disponível em: https://www.unicef.org/brazil/declaracao-mundial-sobre-educacao-paratodosconferencia de-jomtien-1990. Acesso em: 22 set. 2025.

UNIDAS, Assembleia Geral Das Nações. **Declaração Universal dos Direitos Humanos**. 1948. Disponível em: https://www.unicef.org/brazil/declaracao-universal-dos-direitos-humanos. Acesso em: 22 set. 2025.