


**CAMINHOS PARA A EQUIDADE NA ESCOLA INCLUSIVA: FLEXIBILIZAÇÃO,
ADAPTAÇÃO OU TECNOLOGIAS?**

**PATHWAYS TO EQUITY IN INCLUSIVE EDUCATION: FLEXIBILIZATION, ADAPTATION
OR TECHNOLOGIES?**

 <https://doi.org/10.63330/aurumpub.048-007>

Franciele Raquel Hickmann

Especialização em Anos Iniciais, Alfabetização e Letramento
Instituição - UniBF - União Brasileira de Faculdades
Barra Velha - SC
E-mail: franciele.rh@aluno.ifsc.edu.br
Lattes: <https://lattes.cnpq.br/3487839448153926>

Adriana Fernandes Oliveira

Ciências Licenciatura
Universidade Estadual do Maranhão (UEMA)
São Luis - MA
E-mail: escolapresidentelula@hotmail.com

Renata de Matos Tonim

Especialização Educação Especial e Inclusiva
FAVENI
Rondonópolis - Mato Grosso
E-mail: renatatonim@hotmail.com

Francisca Rocicleia Lima Moita

Licenciada em Pedagogia - UEMA
Especialista em Educação Infantil Com Libras - FAEME
Timon - MA
E-mail: rocicleia03@hotmail.com
Lattes: <https://lattes.cnpq.br/8822341103243056>

Thaís Campos de Jesus Rosário

Esp. em Libras (FAEL) e Esp. em Tradução (FASUR)
Itabuna - BA
E-mail: thaiscjrosario@gmail.com
Lattes: <https://lattes.cnpq.br/2573139422438797>

Terezinha Carneiro de Sousa

Pós-graduação em Educação Inclusiva
Licenciatura em Pedagogia
Pós-graduação na UNINTER
Graduação UFPA
Santarém - Pará
Município de Santarém - estado do Pará

Simone Batista Campos

Pós-graduação em Atendimento Educacional Especializado/AEE
Centro Universitário FECAF (Faculdade Capital Federal)
UniFECAF
Rondonópolis - MT
Brasil

E-mail: simonecamposs39@gmail.com
Lattes: <http://lattes.cnpq.br/0010520096978146>

Leandro Soares Machado

Mestrando em Educação
Universidade Estadual de Ponta Grossa (UEPG)
Ponta Grossa - PR

E-mail: leandrosoaresmachado@gmail.com
Lattes: <http://lattes.cnpq.br/3507015378224162>

Andreia Vanessa de Oliveira

Mestra em Ciências Sociais Aplicadas
Ponta Grossa - PR
Universidade Estadual de Ponta Grossa (UEPG)

E-mail: vanessaadvog@hotmail.com
Lattes: <http://lattes.cnpq.br/7356005864652681>

Marcus Vinícius da Silva

Licenciatura em Física
UFRPE

E-mail: profmarcusvinicius10@gmail.com
Lattes: <https://lattes.cnpq.br/7389066358469190>

RESUMO

A promoção da equidade na escola inclusiva constitui um dos maiores desafios da educação contemporânea, sobretudo diante da persistência de práticas pedagógicas homogeneizadoras que dificultam a participação plena de estudantes com diferentes características, ritmos e modos de aprender. Nesse contexto, termos como flexibilização curricular, adaptação pedagógica e tecnologias educacionais passaram a ocupar espaço central nos discursos e nas práticas escolares. Contudo, embora frequentemente mobilizados como respostas à diversidade, esses conceitos nem sempre são compreendidos em sua especificidade teórica e operacional, o que pode gerar equívocos, simplificações e, em certos casos, novas formas de exclusão. Este capítulo tem como objetivo analisar criticamente esses três caminhos, discutindo seus fundamentos, suas diferenças e suas possibilidades no enfrentamento das desigualdades educacionais. Trata-se de um ensaio teórico, fundamentado em autores da educação inclusiva, das tecnologias educacionais e das políticas públicas, com destaque para Mantoan, Mendes, Glat, Pletsch, Booth, Ainscow, Holmes, Tuomi e documentos da UNESCO. A análise parte da compreensão de que equidade não se confunde com igualdade, pois exige reconhecer as diferenças dos sujeitos sem convertê-las em justificativa para o rebaixamento

curricular. Argumenta-se que a flexibilização curricular favorece a diversificação das formas de ensinar e aprender; a adaptação pedagógica pode ser necessária em situações específicas, desde que não comprometa o direito ao conhecimento; e as tecnologias educacionais, inclusive aquelas baseadas em inteligência artificial, ampliam possibilidades de acessibilidade, personalização e participação, mas exigem uso crítico, ético e pedagogicamente orientado. Conclui-se que a equidade na escola inclusiva não decorre da adoção isolada de um recurso ou estratégia, mas de uma reorganização mais ampla da cultura escolar, do currículo e das práticas docentes, voltada à construção de ambientes educacionais mais justos, responsivos e democraticamente comprometidos com a aprendizagem de todos.

Palavras-chave: Educação Inclusiva; Equidade; Flexibilização Curricular; Adaptação Pedagógica; Tecnologias Educacionais.

ABSTRACT

Promoting equity in inclusive education is one of the greatest challenges of contemporary schooling, especially in the face of persistent homogenizing pedagogical practices that hinder the full participation of students with different characteristics, rhythms, and ways of learning. In this context, terms such as curricular flexibilization, pedagogical adaptation, and educational technologies have gained centrality in educational discourse and school practices. However, although these concepts are often mobilized as responses to diversity, they are not always understood in their theoretical and operational specificities, which may generate misunderstandings, oversimplifications, and, in some cases, new forms of exclusion. This chapter aims to critically analyze these three pathways, discussing their foundations, differences, and possibilities in addressing educational inequalities. It is a theoretical essay grounded in authors from inclusive education, educational technologies, and public policy studies, especially Mantoan, Mendes, Glat, Pletsch, Booth, Ainscow, Holmes, Tuomi, and UNESCO documents. The analysis is based on the understanding that equity is not synonymous with equality, since it requires recognizing differences among learners without turning them into justification for curricular lowering. It is argued that curricular flexibilization supports the diversification of teaching and learning processes; pedagogical adaptation may be necessary in specific cases, provided that it does not compromise the right to knowledge; and educational technologies, including those based on artificial intelligence, expand possibilities for accessibility, personalization, and participation, but require critical, ethical, and pedagogically guided use. The chapter concludes that equity in inclusive schooling does not result from the isolated adoption of a single resource or strategy, but from a broader reorganization of school culture, curriculum, and teaching practices aimed at building more just, responsive, and democratically committed learning environments for all.

Keywords: Inclusive Education; Equity; Curricular Flexibilization; Pedagogical Adaptation; Educational Technologies.

1 INTRODUÇÃO

O debate sobre educação inclusiva, nas últimas décadas, deslocou-se de uma perspectiva centrada apenas no acesso para uma compreensão mais ampla, que envolve permanência, participação, aprendizagem e reconhecimento da diversidade como dimensão constitutiva do espaço escolar. Tal deslocamento impõe à escola o desafio de rever práticas historicamente organizadas a partir de padrões homogêneos de ensino, avaliação e expectativa de desempenho. Nesse cenário, a noção de equidade assume papel central, pois chama a atenção para a necessidade de responder desigualmente às desigualdades, sem abrir mão do direito comum ao conhecimento.

No cotidiano escolar, porém, a busca por equidade costuma ser traduzida de forma apressada em soluções pontuais. Em muitos contextos, recorre-se à flexibilização curricular sem clareza conceitual, à adaptação de atividades como resposta automática à diferença ou ao uso de tecnologias como promessa de superação de todos os obstáculos. Embora essas estratégias possam, de fato, contribuir para práticas mais inclusivas, nenhuma delas, isoladamente, resolve o problema da exclusão educacional. Como adverte Mantoan (2003), a inclusão não se efetiva por medidas periféricas, mas pela transformação da lógica escolar que hierarquiza sujeitos e naturaliza desigualdades.

Nessa direção, discutir caminhos para a equidade na escola inclusiva implica interrogar não apenas os instrumentos mobilizados pelo professor, mas também os pressupostos que sustentam tais escolhas. Não se trata apenas de decidir entre flexibilizar, adaptar ou usar tecnologias, mas de compreender em que condições essas ações favorecem a participação dos estudantes e em que situações podem, ao contrário, reforçar processos de segregação pedagógica. Conforme Booth e Ainscow (2011), a inclusão exige uma revisão contínua das culturas, das políticas e das práticas escolares, o que significa reconhecer que a equidade é uma construção institucional e relacional, e não apenas uma técnica didática.

Este capítulo parte dessa problemática para analisar criticamente três eixos que têm orientado práticas inclusivas nas escolas: a flexibilização curricular, a adaptação pedagógica e as tecnologias educacionais. Inicialmente, discute-se o conceito de equidade e sua relação com a educação inclusiva. Em seguida, examinam-se as distinções e articulações entre flexibilização e adaptação. Posteriormente, aborda-se o papel das tecnologias educacionais, com atenção às possibilidades e aos limites das ferramentas digitais e da *inteligência artificial*. Ao final, defende-se que a equidade na escola inclusiva depende menos da escolha de um recurso específico e mais da construção de uma cultura pedagógica comprometida com o direito de todos à aprendizagem significativa.

2 EQUIDADE E ESCOLA INCLUSIVA: FUNDAMENTOS PARA ALÉM DA IGUALDADE FORMAL

A defesa da educação inclusiva encontra respaldo em marcos legais e normativos nacionais e internacionais, mas sua efetivação depende de uma compreensão pedagógica consistente sobre o que significa garantir o direito à educação em contextos marcados por desigualdade social, cultural e cognitiva. Nesse ponto, a distinção entre igualdade e equidade é decisiva. Igualdade, no campo educacional, pode significar oferecer a todos os estudantes os mesmos conteúdos, tempos, procedimentos e critérios. Equidade, por sua vez, exige reconhecer que a oferta idêntica nem sempre assegura condições reais de participação e aprendizagem, sobretudo quando os sujeitos partem de posições desiguais.

Essa compreensão aproxima-se das formulações de Ainscow (2020), para quem a inclusão deve ser entendida como processo contínuo de identificação e eliminação de barreiras à presença, à participação e à aprendizagem. Sob essa perspectiva, a escola inclusiva não se limita a receber estudantes com deficiência, transtornos do neurodesenvolvimento ou outras especificidades, mas reorganiza suas formas de ensinar para acolher a pluralidade humana. No contexto brasileiro, Mantoan (2003) já afirmava que a inclusão exige romper com o paradigma classificatório que distribui os alunos entre os que acompanham o currículo considerado normal e os que precisam de ensino especial.

Desse modo, pensar a equidade implica reconhecer que tratar igualmente estudantes em situações profundamente distintas pode produzir injustiça. Dubet (2004) observa que a escola moderna, mesmo quando se proclama igualitária, tende a legitimar desigualdades ao ignorar diferenças nas condições de acesso ao capital cultural. Tal constatação é especialmente relevante para a educação inclusiva, pois estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento, dificuldades de aprendizagem ou pertencentes a grupos historicamente marginalizados frequentemente enfrentam obstáculos adicionais à apropriação dos saberes escolares.

No Brasil, a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva consolidou a compreensão de que os sistemas de ensino devem garantir acesso, participação e aprendizagem dos estudantes público-alvo da educação especial na escola comum (Brasil, 2008). A Lei Brasileira de Inclusão também reforça o dever de assegurar um sistema educacional inclusivo em todos os níveis e ao longo da vida (Brasil, 2015). Tais documentos, no entanto, não eliminam automaticamente as tensões da prática. Como observa Mendes (2010), a implementação da inclusão ainda convive com fragmentação do trabalho docente, insuficiência de formação e permanência de concepções medicalizantes que deslocam para o aluno a responsabilidade pelo fracasso escolar.

Assim, a equidade na escola inclusiva não se reduz a um princípio abstrato. Ela demanda decisões concretas sobre currículo, metodologia, avaliação, acessibilidade, mediação pedagógica e uso de recursos.

Exige também que a diferença deixe de ser vista como desvio a ser corrigido e passe a ser compreendida como dado constitutivo da experiência educativa. Nesse sentido, Glat e Pletsch (2011) defendem que o foco da ação pedagógica não deve estar na limitação do aluno, mas nas possibilidades de aprendizagem que emergem quando a escola diversifica suas práticas e organiza apoios adequados.

A equidade, portanto, não autoriza o empobrecimento curricular. Ao contrário, ela obriga a escola a criar diferentes caminhos de acesso ao conhecimento socialmente produzido. Trata-se de uma perspectiva exigente, porque requer simultaneamente altas expectativas de aprendizagem e sensibilidade para os distintos modos de participação. O desafio está em evitar tanto a indiferença pedagógica, que ensina da mesma forma para todos, quanto o assistencialismo didático, que reduz a exigência em nome de uma falsa proteção.

3 FLEXIBILIZAÇÃO CURRICULAR: DIVERSIFICAR SEM EMPOBRECER

A flexibilização curricular é frequentemente apresentada como estratégia central da educação inclusiva, mas o termo nem sempre é utilizado com precisão. Em sentido pedagógico, flexibilizar o currículo não significa esvaziar conteúdos nem abrir mão dos objetivos formativos comuns. Significa, antes, diversificar percursos, linguagens, estratégias, tempos e recursos, de modo que diferentes estudantes possam acessar, produzir e demonstrar conhecimentos por meios variados.

Pletsch (2014) argumenta que a flexibilização curricular deve ser compreendida como uma resposta pedagógica à heterogeneidade da sala de aula, e não como concessão excepcional destinada apenas a alguns alunos. Essa observação é importante porque, quando a flexibilização é tratada como medida individual e periférica, corre-se o risco de manter intacta a estrutura excludente do currículo. Em uma perspectiva inclusiva, o currículo precisa ser pensado desde o início para contemplar diferentes formas de participação.

Nesse ponto, o diálogo com o *Universal Design for Learning* é particularmente relevante. O CAST (2018) propõe que o planejamento pedagógico considere múltiplos meios de engajamento, múltiplos meios de representação e múltiplos meios de ação e expressão. Em outras palavras, não basta variar o modo de apresentar conteúdos; é preciso também criar condições para que os estudantes se envolvam de formas distintas e expressem o que aprenderam por diferentes linguagens e suportes. Embora o conceito tenha origem em outro contexto, seus princípios oferecem contribuições consistentes para a prática inclusiva, sobretudo por deslocarem o problema do aluno para o desenho das experiências de aprendizagem.

A flexibilização curricular, assim entendida, relaciona-se ao compromisso com a aprendizagem de todos sem romper com o horizonte comum do conhecimento escolar. Um conteúdo de Língua Portuguesa, por exemplo, pode ser trabalhado com diferentes suportes, níveis de mediação, recursos visuais, leitura compartilhada, tecnologias assistivas ou produções orais, sem que isso signifique excluir o estudante do

objeto de conhecimento em questão. A mudança recai na forma de acesso e de participação, não necessariamente no valor do saber proposto.

Mantoan (2006) sustenta que o maior erro da escola é organizar o ensino para um aluno idealizado, médio, abstrato. Quando o currículo é planejado para um suposto padrão de normalidade, todos aqueles que escapam desse modelo passam a ser vistos como problema. A flexibilização, nesse sentido, representa uma inflexão importante: ela desloca o foco da dificuldade individual para a necessidade de revisão do planejamento pedagógico. Em vez de perguntar por que o aluno não aprende do modo esperado, a escola passa a perguntar como o ensino pode ser reorganizado para que mais estudantes aprendam.

Contudo, a flexibilização não está isenta de riscos. Um deles é sua banalização. Sob o rótulo de flexibilizar, algumas práticas acabam oferecendo apenas tarefas simplificadas, desconectadas do currículo e pouco desafiadoras. Nesses casos, o que parece inclusão pode traduzir mera ocupação do tempo escolar. Outro risco consiste em supor que toda dificuldade de aprendizagem se resolve pela multiplicação de estratégias, desconsiderando a necessidade de apoio especializado, articulação com o Atendimento Educacional Especializado e acompanhamento mais individualizado quando necessário.

Por isso, a flexibilização curricular precisa estar articulada a critérios pedagógicos claros. Ela exige diagnóstico contínuo das barreiras de aprendizagem, acompanhamento do desenvolvimento do estudante e compromisso com objetivos formativos consistentes. Flexibilizar, em uma perspectiva inclusiva, é ampliar possibilidades de acesso ao currículo, e não produzir um currículo menor para quem é considerado diferente.

4 ADAPTAÇÃO PEDAGÓGICA: NECESSIDADE, LIMITES E TENSÕES

Se a flexibilização busca diversificar caminhos sem alterar, em princípio, os objetivos centrais de aprendizagem, a adaptação pedagógica costuma envolver mudanças mais específicas em conteúdos, procedimentos, materiais ou formas de avaliação, considerando as necessidades de um determinado estudante ou grupo. A distinção entre os dois conceitos nem sempre é nítida na prática escolar, mas ela é importante porque produz efeitos diferentes sobre a trajetória formativa dos alunos.

Glat e Blanco (2007) observam que a adaptação curricular pode ser necessária em determinadas situações, sobretudo quando barreiras significativas impedem o acesso imediato ao currículo comum tal como está organizado. Nesses casos, ajustes em objetivos, expectativas, instrumentos de avaliação ou sequências de aprendizagem podem favorecer a participação do estudante e criar condições mais realistas de desenvolvimento. O problema não está na existência da adaptação, mas na forma como ela é concebida e aplicada.

Quando a adaptação se transforma em redução permanente e pouco refletida das exigências escolares, ela pode reforçar processos de exclusão simbólica. O estudante permanece fisicamente incluído, mas passa a circular por um percurso paralelo, de baixa densidade cognitiva e escassa potência formativa. Mendes (2010) alerta para esse risco ao discutir práticas que, sob o discurso da inclusão, acabam naturalizando baixas expectativas em relação aos estudantes público-alvo da educação especial. Em vez de construir apoios para o avanço possível, a escola fixa o aluno em um lugar de deficiência pedagógica.

Por isso, adaptações precisam ser pautadas por dois critérios centrais: pertinência e provisoriedade. Pertinência significa que o ajuste deve responder a uma necessidade concreta, observável, e não apenas a uma impressão genérica de incapacidade. Provisoriamente significa que a adaptação deve ser continuamente reavaliada, de modo a evitar que medidas inicialmente protetivas se convertam em barreiras estáveis ao acesso ao conhecimento. Em uma perspectiva inclusiva, adaptações não são destinos curriculares; são mediações que podem favorecer avanços.

Outro aspecto relevante é que a adaptação não pode ser confundida com mera simplificação. Em muitos casos, o que o estudante necessita não é de um conteúdo mais pobre, mas de mais tempo, mais mediação, outros suportes, linguagem mais acessível, recursos visuais, material concreto, leitura compartilhada, organização de etapas, antecipação de rotinas ou avaliação em formato compatível com suas possibilidades de expressão. A escola, porém, frequentemente recorre à via mais rápida: reduzir atividades. Tal procedimento, embora pragmático, pode comprometer o direito à aprendizagem.

A literatura também mostra que as adaptações pedagógicas são mais consistentes quando realizadas em colaboração. O trabalho conjunto entre professor da classe comum, professor do Atendimento Educacional Especializado e demais profissionais da escola amplia a qualidade das decisões e reduz o improvisado. Pletsch e Souza (2021) enfatizam que a inclusão requer planejamento compartilhado, acompanhamento sistemático e formação docente que articule teoria e prática. Sem isso, adaptações tendem a se tornar respostas isoladas, intuitivas e desiguais entre turmas e professores.

Portanto, a adaptação pedagógica não deve ser rejeitada nem idealizada. Ela pode constituir estratégia legítima de equidade, desde que vinculada a objetivos de aprendizagem significativos, acompanhada de avaliação constante e sustentada por altas expectativas sobre o potencial do estudante. O desafio consiste em impedir que a diferença de percurso se traduza em desigualdade de direito ao conhecimento.

5 TECNOLOGIAS EDUCACIONAIS: ACESSIBILIDADE, MEDIAÇÃO E PERSONALIZAÇÃO

O desenvolvimento das tecnologias digitais tem reconfigurado as práticas de ensinar e aprender, introduzindo novas linguagens, novos suportes e novas formas de interação com o conhecimento. No campo da educação inclusiva, essas tecnologias ganharam visibilidade por seu potencial de ampliar acessibilidade,

autonomia e personalização do ensino. Softwares leitores de tela, ampliadores, sintetizadores de voz, legendas automáticas, plataformas multimodais, recursos de comunicação alternativa e ferramentas adaptativas são apenas alguns exemplos de como o ambiente digital pode favorecer a participação de estudantes com diferentes perfis.

Contudo, seria reducionista compreender as tecnologias educacionais apenas como aparatos compensatórios destinados a suprir limitações individuais. Kenski (2012) lembra que as tecnologias transformam a própria organização das práticas pedagógicas e os modos de produção do conhecimento. Assim, seu papel na inclusão não se restringe à acessibilidade técnica, embora esta seja fundamental. Elas também podem contribuir para diversificar percursos de aprendizagem, ampliar autoria discente, favorecer colaboração e reposicionar o estudante como sujeito ativo do processo educativo.

No caso específico das tecnologias baseadas em *inteligência artificial*, o debate tornou-se mais complexo. Holmes e Tuomi (2022) destacam que essas ferramentas podem apoiar a personalização da aprendizagem por meio de feedbacks mais rápidos, recomendações de percurso, ajustes no ritmo de trabalho e ampliação de recursos de apoio. Em tese, tais possibilidades aproximam-se das demandas da educação inclusiva, pois reconhecem que os estudantes não aprendem do mesmo modo nem no mesmo tempo.

Entretanto, os autores também alertam que personalização algorítmica não equivale automaticamente à equidade pedagógica. Sistemas inteligentes operam a partir de dados, padrões e decisões de modelagem que podem reproduzir vieses, reforçar classificações e limitar a experiência educativa ao que é mensurável. A UNESCO (2021; 2023) insiste na necessidade de que o uso de *inteligência artificial* na educação seja orientado por princípios éticos, transparência, proteção de dados, supervisão humana e compromisso com a justiça social.

No contexto da escola inclusiva, isso significa que a tecnologia deve ser compreendida como mediação, não como substituição do trabalho pedagógico. Um recurso digital pode ampliar a participação de um estudante, mas não elimina, por si só, a necessidade de planejamento docente, interação humana e construção coletiva do conhecimento. Moran (2018) já observava que inovação educacional não se resume à presença de equipamentos; depende de intencionalidade pedagógica e reorganização das práticas de ensino.

Além disso, o acesso desigual às tecnologias impõe desafios concretos. A defesa de recursos digitais para inclusão não pode ignorar a precariedade de infraestrutura em muitas escolas, a insuficiência de formação dos professores e as assimetrias de acesso vividas pelos estudantes. Falar em tecnologia como caminho para a equidade sem enfrentar tais condições pode produzir novo paradoxo: recursos pensados para incluir acabam ampliando desigualdades entre aqueles que podem utilizá-los plenamente e aqueles que permanecem à margem.

Mesmo com esses limites, as tecnologias educacionais oferecem contribuições importantes quando integradas a um projeto pedagógico inclusivo. Elas podem favorecer leitura e escrita em múltiplos formatos, apoio à organização da rotina, produção multimodal, tradução de linguagens, comunicação ampliada e expressão de conhecimentos por meios não restritos ao texto verbal convencional. Para estudantes com deficiência, transtornos do espectro autista, dislexia, deficiência visual, deficiência auditiva ou comprometimentos motores, esses recursos podem representar não uma vantagem indevida, mas uma condição básica de participação.

Desse modo, a questão não é escolher entre pedagogia e tecnologia. A questão é compreender que a tecnologia só favorece a equidade quando subordinada a uma concepção democrática de educação, comprometida com acessibilidade, mediação qualificada e direito de todos ao conhecimento. Fora disso, corre-se o risco de apenas informatizar exclusões antigas.

6 FLEXIBILIZAÇÃO, ADAPTAÇÃO E TECNOLOGIAS: TENSÕES, CONVERGÊNCIAS E ESCOLHAS PEDAGÓGICAS

Na prática escolar, flexibilização, adaptação e tecnologias raramente aparecem de forma isolada. Em geral, elas se combinam em maior ou menor grau, a depender do perfil dos estudantes, do componente curricular, do planejamento docente e das condições institucionais da escola. O problema, portanto, não é estabelecer hierarquia rígida entre esses caminhos, mas compreender em que medida cada um responde a determinadas necessidades sem comprometer o horizonte inclusivo.

A flexibilização tende a ser a estratégia mais abrangente, porque reposiciona o currículo e a metodologia para a turma como um todo. Ela é especialmente potente quando o objetivo é diversificar acesso e participação sem segmentar os estudantes. Já a adaptação torna-se mais pertinente quando barreiras específicas exigem ajustes focalizados que a flexibilização geral não resolve plenamente. As tecnologias, por sua vez, podem atravessar ambas as estratégias, servindo tanto à flexibilização das formas de ensinar quanto à adaptação de suportes, linguagens ou modos de expressão.

Ainda assim, há tensões. Uma escola pode investir intensamente em tecnologia e manter práticas excludentes de avaliação. Pode flexibilizar a metodologia, mas conservar concepções reducionistas sobre a capacidade de certos estudantes. Pode adaptar atividades com boa intenção, mas restringir drasticamente o acesso ao conhecimento. Essas contradições mostram que nenhum recurso tem valor inclusivo em si mesmo. Seu sentido depende da concepção de aprendizagem que orienta o fazer docente.

Nóvoa (2022) lembra que o trabalho do professor, em contextos complexos, exige julgamento profissional, reflexão e capacidade de decisão situada. Isso vale de forma intensa para a educação inclusiva. Não há protocolo universal capaz de antecipar todas as necessidades. O que há é a exigência de uma

docência intelectualmente comprometida com o direito à diferença e ao conhecimento. Nesse cenário, equidade não se alcança por receitas, mas por escolhas fundamentadas, éticas e continuamente reavaliadas.

A tabela a seguir sintetiza diferenças e aproximações entre os três eixos discutidos.

Aspecto	Flexibilização curricular	Adaptação pedagógica	Tecnologias educacionais
Finalidade principal	Diversificar formas de acesso, participação e expressão	Ajustar objetivos, procedimentos ou instrumentos a necessidades específicas	Ampliar acessibilidade, mediação e personalização
Alcance	Preferencialmente coletivo, voltado à heterogeneidade da turma	Geralmente focalizado em estudante ou grupo específico	Pode ser coletivo ou individual
Relação com o currículo	Mantém objetivos centrais, variando percursos	Pode implicar alteração de metas, tarefas ou critérios	Apoia acesso e expressão no currículo
Risco principal	Superficialidade metodológica sem consistência	Rebaixamento curricular e baixa expectativa	Tecnocentrismo e reprodução de desigualdades
Condição de eficácia	Planejamento intencional e avaliação contínua	Critérios claros, acompanhamento e revisão periódica	Formação docente, infraestrutura e uso ético
Potencial inclusivo	Alto, quando compreende a diversidade como princípio	Relevante, quando não empobrece o direito ao conhecimento	Alto, quando promove acessibilidade e participação real

Fonte: Elaborado pelos autores, 2026.

A síntese mostra que os três caminhos podem contribuir para a equidade, desde que mobilizados com discernimento pedagógico. A pergunta mais produtiva, portanto, talvez não seja “flexibilização, adaptação ou tecnologias?”, mas “como articular essas possibilidades em favor de uma escola que ensine mais e melhor a todos?”.

7 CONSIDERAÇÕES FINAIS

As reflexões desenvolvidas neste capítulo permitem afirmar que a equidade na escola inclusiva não se constrói por meio de soluções únicas ou fórmulas prontas. Flexibilização curricular, adaptação pedagógica e tecnologias educacionais são estratégias relevantes, mas insuficientes quando tomadas isoladamente ou desvinculadas de um projeto pedagógico comprometido com a democratização do conhecimento. A inclusão, nesse sentido, não pode ser reduzida a uma técnica de ajuste, pois envolve revisão mais profunda da cultura escolar, das expectativas docentes e das formas de participação oferecidas aos estudantes.

A análise mostrou que a flexibilização curricular possui forte potencial inclusivo por deslocar o foco do déficit individual para a diversificação do ensino. Ao reconhecer que a heterogeneidade é constitutiva da sala de aula, essa abordagem favorece práticas mais responsivas e menos excludentes. Contudo, sua

efetividade depende de planejamento intencional e de compreensão consistente sobre currículo, para que não seja confundida com improvisado ou superficialidade metodológica.

Também se evidenciou que a adaptação pedagógica pode ser necessária e legítima, desde que não se transforme em mecanismo de rebaixamento permanente das oportunidades de aprendizagem. Quando realizada com critério, acompanhamento e revisão, ela pode ampliar a participação e apoiar trajetórias reais de desenvolvimento. Quando aplicada de forma automática, contudo, corre o risco de legitimar baixas expectativas e instituir percursos paralelos, pouco desafiadores e simbolicamente excludentes.

No que se refere às tecnologias educacionais, ficou claro que seu valor para a escola inclusiva reside menos no fascínio técnico e mais em sua capacidade de ampliar acessibilidade, mediação e autoria. Ferramentas digitais e recursos baseados em *inteligência artificial* podem contribuir significativamente para a personalização do ensino, desde que submetidos a critérios éticos, pedagógicos e democráticos. Sem isso, a promessa de inovação pode apenas revestir antigas desigualdades com uma nova linguagem tecnológica.

Em última instância, o caminho para a equidade na escola inclusiva exige que a diferença seja reconhecida sem ser convertida em justificativa para exclusão ou empobrecimento curricular. Exige, ainda, que a escola abandone o ideal de aluno padrão e assuma a pluralidade como fundamento de sua ação educativa. Mais do que escolher entre flexibilizar, adaptar ou tecnologizar, trata-se de construir práticas pedagógicas capazes de sustentar altas expectativas, apoios diversos e compromisso efetivo com a aprendizagem de todos. É nesse horizonte que a inclusão deixa de ser discurso e passa a se constituir como justiça pedagógica.

REFERÊNCIAS

- AINSCOW, Mel. Promoting inclusion and equity in education: lessons from international experiences. *Nordic Journal of Studies in Educational Policy*, [s. l.], v. 6, n. 1, p. 7-16, 2020.
- BOOTH, Tony; AINSCOW, Mel. *Index for inclusion: developing learning and participation in schools*. 3. ed. Bristol: Centre for Studies on Inclusive Education, 2011.
- BRASIL. Ministério da Educação. *Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva*. Brasília, DF: MEC, 2008.
- BRASIL. Lei n. 13.146, de 6 de julho de 2015. Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência. *Diário Oficial da União*: seção 1, Brasília, DF, 7 jul. 2015.
- CAST. *Universal Design for Learning Guidelines version 2.2*. Wakefield: CAST, 2018.
- DUBET, François. O que é uma escola justa? A escola das oportunidades. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, v. 34, n. 123, p. 539-555, 2004.

GLAT, Rosana; BLANCO, Leila de Macedo Varela. Educação especial no contexto de uma educação inclusiva. In: GLAT, Rosana (org.). *Educação inclusiva: cultura e cotidiano escolar*. Rio de Janeiro: 7Letras, 2007. p. 15-35.

GLAT, Rosana; PLETSCHE, Márcia Denise. Inclusão escolar de alunos com necessidades educacionais especiais. Rio de Janeiro: EdUERJ, 2011.

HOLMES, Wayne; TUOMI, Ilkka. *State of the art and practice in AI in education*. Brussels: European Commission, 2022.

KENSKI, Vani Moreira. *Educação e tecnologias: o novo ritmo da informação*. 8. ed. Campinas: Papirus, 2012.

MANTOAN, Maria Teresa Eglér. *Inclusão escolar: o que é? por quê? como fazer?* São Paulo: Moderna, 2003.

MANTOAN, Maria Teresa Eglér. Igualdade e diferenças na escola: como andar no fio da navalha. *Educação*, Porto Alegre, v. 29, n. 1, p. 55-64, 2006.

MENDES, Enicéia Gonçalves. A radicalização do debate sobre inclusão escolar no Brasil. *Revista Brasileira de Educação*, Rio de Janeiro, v. 11, n. 33, p. 387-405, 2006.

MORAN, José. *Metodologias ativas para uma aprendizagem mais profunda*. In: BACICH, Lilian; MORAN, José (org.). *Metodologias ativas para uma educação inovadora*. Porto Alegre: Penso, 2018. p. 35-76.

NÓVOA, António. *Escolas e professores: proteger, transformar, valorizar*. Salvador: SEC/IAT, 2022.

PLETSCH, Márcia Denise. Repensando a inclusão escolar: diretrizes políticas, práticas curriculares e deficiência intelectual. 2. ed. Rio de Janeiro: NAU, 2014.

PLETSCH, Márcia Denise; SOUZA, Flávia Faissal de. Formação de professores e práticas pedagógicas inclusivas: desafios contemporâneos. *Revista Educação Especial*, Santa Maria, v. 34, e1, p. 1-22, 2021.

UNESCO. *Recommendation on the Ethics of Artificial Intelligence*. Paris: UNESCO, 2021.

UNESCO. *Guidance for generative AI in education and research*. Paris: UNESCO, 2023.