REMUNOM
ISSN 2178-6925

Received: 22/08/2026 - **Accepted:** 07/10/2026
Vol: 13.21
DOI: 10.66104/wpk1gk14
Pages: 1-41

METODOLOGIAS ATIVAS PARA A EDUCAÇÃO ESPECIAL: DESAFIOS E PERSPECTIVAS

ACTIVE METHODS FOR SPECIAL EDUCATION: CHALLENGES AND PROSPECTS

METODOLOGÍAS ACTIVAS PARA LA EDUCACIÓN ESPECIAL: RETOS Y PERSPECTIVAS

Tiago Piñeiro Martins
Doutor em Ciências da Educação
Emil Brunner World University (EBWU), Florida, USA
Orcid: https://orcid.org/0009-0000-4387-0725

Maria Antonia Barreiros de Moura
Mestranda em Educação Inclusiva
Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Amazonas (PROFEI/IFAM)
Orcid: https://orcid.org/0000-0003-1041-9799

Ana Clara Menezes Ramos
Doutoranda em Ciências da Educação
Universidad Autónoma de Asunción (UAA), Assunção, Paraguai

Raquel Spadotto
Doutora em Ciências da Educação
Universidad Autónoma de Asunción (UAA), Assunção, Paraguai

Sueli Aparecida dos Santos Silva
Mestranda em Educação com ênfase em Formação de Professores
Universidad Europea del Atlántico (UNEATLANTICO), Santander, Espanha

Lilian Duarte Pinto Bolaños
Doutora em Ciências da Educação
Universidad Gran Asunción (UNIGRAN), Assunção, Paraguai

Silvana Dias Sampaio
Mestranda em Educação com ênfase em Formação de Professores
Universidad Europea del Atlántico (UNEATLANTICO), Santander, Espanha

CC BY

REMUNOM
ISSN 2178-6925

Received: 22/08/2026 - **Accepted:** 07/10/2026
Vol: 13.21
DOI: 10.66104/wpk1gk14
Pages: 1-41

Fabiane Carneiro Saraiva Chaves
Doutora em Ciências da Educação
Christian College of Educaler (EDUCALER), Florida, USA

Guilherme Galvão de Oliveira
Mestre em Ensino
Universidade Metropolitana de Santos (Unimes), Santos, Brasil

Lucivania Mota de Jesus
Mestra em Ensino das Ciências Ambientais
Universidade Estadual de Feira de Santana (UEFS), Bahia, Brasil

Resumo

As metodologias ativas têm ampliado as possibilidades de reorganização das práticas pedagógicas ao deslocarem o estudante para uma posição de participação mais efetiva no processo de aprendizagem. No campo da Educação Especial, entretanto, sua implementação envolve desafios relacionados à acessibilidade pedagógica, à formação docente e às condições institucionais necessárias para responder à heterogeneidade dos estudantes. Este estudo teve como objetivo analisar as contribuições, os desafios e as perspectivas de utilização de metodologias ativas em práticas pedagógicas orientadas à Educação Especial. Desenvolveu-se uma pesquisa qualitativa, de natureza bibliográfica, realizada mediante levantamento de produções acadêmicas e documentos relacionados às metodologias ativas e à educação inclusiva, com posterior análise de conteúdo. O corpus foi constituído por nove trabalhos selecionados segundo critérios de pertinência temática. Os resultados evidenciam que estratégias centradas na resolução de problemas, aprendizagem por projetos, ensino colaborativo, sala de aula invertida e gamificação podem ampliar as oportunidades de participação, autonomia e expressão dos estudantes, especialmente quando articuladas aos princípios do Desenho Universal para a Aprendizagem e ao uso pedagógico de tecnologias assistivas. Entretanto, tais possibilidades permanecem condicionadas à formação continuada dos professores, à flexibilização curricular, à disponibilidade de recursos acessíveis, ao planejamento colaborativo e ao suporte institucional. Conclui-se que as metodologias ativas não constituem, isoladamente, garantia de inclusão, mas podem contribuir para a redução de barreiras à aprendizagem quando inseridas em uma concepção pedagógica que reconheça a diversidade, antecipe necessidades de acessibilidade e assegure participação efetiva dos estudantes.

Palavras-chave: Educação Especial. Educação Inclusiva. Metodologias Ativas. Desenho Universal para a Aprendizagem. Formação Docente.

Abstract

Active methodologies have expanded the possibilities for reorganizing pedagogical practices by placing students in a position to participate more effectively in the learning process. In the field of Special Education, however, their implementation involves challenges related to pedagogical accessibility, teacher training, and the institutional conditions necessary to address student diversity. The objective of this study was to analyze the contributions, challenges, and prospects for using active methodologies in teaching practices oriented toward Special Education. A qualitative, bibliographic study was conducted by surveying academic publications and documents related to active methodologies and inclusive education, followed by content analysis. The corpus consisted of

CC BY

REMUNOM
ISSN 2178-6925

Received: 22/08/2026 - **Accepted:** 07/10/2026
Vol: 13.21
DOI: 10.66104/wpk1gk14
Pages: 1-41

nine studies selected based on criteria of thematic relevance. The results show that strategies centered on problem-solving, project-based learning, collaborative teaching, the flipped classroom, and gamification can expand students' opportunities for participation, autonomy, and self-expression, especially when aligned with the principles of Universal Design for Learning and the pedagogical use of assistive technologies. However, these possibilities remain contingent on ongoing teacher training, curricular flexibility, the availability of accessible resources, collaborative planning, and institutional support. It can be concluded that active methodologies do not, on their own, guarantee inclusion, but they can help reduce barriers to learning when integrated into a pedagogical approach that recognizes diversity, anticipates accessibility needs, and ensures students' effective participation.

Keywords: Special Education. Inclusive Education. Active Methodologies. Universal Design for Learning. Teacher Education.

Resumen

Las metodologías activas han ampliado las posibilidades de reorganización de las prácticas pedagógicas al situar al alumno en una posición de participación más efectiva en el proceso de aprendizaje. Sin embargo, en el ámbito de la Educación Especial, su implementación plantea retos relacionados con la accesibilidad pedagógica, la formación del profesorado y las condiciones institucionales necesarias para dar respuesta a la heterogeneidad del alumnado. El objetivo de este estudio fue analizar las aportaciones, los retos y las perspectivas del uso de metodologías activas en las prácticas pedagógicas orientadas a la Educación Especial. Se llevó a cabo una investigación cualitativa de carácter bibliográfico, realizada mediante un análisis de publicaciones académicas y documentos relacionados con las metodologías activas y la educación inclusiva, con un posterior análisis de contenido. El corpus estuvo compuesto por nueve trabajos seleccionados según criterios de pertinencia temática. Los resultados ponen de manifiesto que las estrategias centradas en la resolución de problemas, el aprendizaje por proyectos, la enseñanza colaborativa, el aula invertida y la gamificación pueden ampliar las oportunidades de participación, autonomía y expresión de los alumnos, especialmente cuando se articulan con los principios del Diseño Universal para el Aprendizaje y con el uso pedagógico de las tecnologías de apoyo. No obstante, estas posibilidades siguen estando condicionadas a la formación continua del profesorado, a la flexibilización de los planes de estudios, a la disponibilidad de recursos accesibles, a la planificación colaborativa y al apoyo institucional. Se concluye que las metodologías activas no constituyen, por sí solas, una garantía de inclusión, pero pueden contribuir a reducir las barreras al aprendizaje cuando se integran en un enfoque pedagógico que reconozca la diversidad, se anticipe a las necesidades de accesibilidad y garantice la participación efectiva de los alumnos.

Palabras clave: Educación especial. Educación inclusiva. Metodologías activas. Diseño universal para el aprendizaje. Formación del profesorado.

1. INTRODUÇÃO

As transformações ocorridas no campo educacional nas últimas décadas têm ampliado a discussão acerca da necessidade de superar práticas pedagógicas centradas exclusivamente na transmissão de conteúdos e de promover formas de ensino que reconheçam os estudantes como participantes efetivos do processo de

CC BY

REMUNOM
ISSN 2178-6925

Received: 22/08/2026 - **Accepted:** 07/10/2026
Vol: 13.21
DOI: 10.66104/wpk1gk14
Pages: 1-41

aprendizagem. Essa mudança de perspectiva encontra respaldo em concepções educacionais que valorizam a experiência, a interação, a autonomia e a participação dos sujeitos.

Em Dewey (1959), a aprendizagem encontra-se relacionada à experiência e à participação ativa do educando, enquanto Freire (1996) compreende a educação como prática dialógica, na qual o estudante não ocupa uma posição meramente receptiva. Sob essa perspectiva, a organização do ensino demanda estratégias capazes de considerar a diversidade dos sujeitos, os diferentes modos de aprender e as condições concretas que interferem na participação educacional.

É nesse contexto que as metodologias ativas assumem relevância no debate contemporâneo sobre a organização das práticas pedagógicas. Essas metodologias deslocam o foco exclusivo da exposição docente para processos que envolvem investigação, resolução de problemas, elaboração de projetos, colaboração, interação e tomada de decisões pelos estudantes. Bacich e Moran (2018) destacam que as metodologias ativas favorecem processos de aprendizagem nos quais o estudante participa de maneira mais direta da construção do conhecimento, enquanto o professor assume função de mediador e organizador de experiências de aprendizagem.

Essa concepção aproxima-se de perspectivas socioconstrutivistas que reconhecem a importância da interação e da mediação no desenvolvimento humano, conforme discutido por Vygotsky (1991). Entretanto, a adoção de estratégias ativas não deve ser compreendida como simples substituição de técnicas de ensino, uma vez que sua efetividade depende da articulação entre objetivos educacionais, características dos estudantes, mediação pedagógica e condições institucionais.

Essa discussão adquire maior complexidade quando situada no campo da Educação Especial. No Brasil, o reconhecimento do direito à educação e à igualdade de condições de acesso e permanência na escola constitui fundamento jurídico e político para a construção de práticas educacionais que respondam à diversidade. A Constituição Federal de 1988 estabelece a educação como direito

CC BY

REMUNOM
ISSN 2178-6925

Received: 22/08/2026 - **Accepted:** 07/10/2026
Vol: 13.21
DOI: 10.66104/wpk1gk14
Pages: 1-41

de todos, enquanto a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional na Lei nº 9.394/1996, assegura disposições específicas relacionadas ao atendimento educacional dos estudantes público-alvo da Educação Especial.

Posteriormente, a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (Brasil, 2008) fortaleceu a compreensão da inclusão como princípio orientador da organização dos sistemas educacionais, e a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência na Lei nº 13.146/2015, ampliou a proteção jurídica ao direito à educação em condições de igualdade e participação.

A consolidação desse marco normativo, contudo, não elimina os desafios presentes no cotidiano escolar. Mantoan (2003) ressalta que a construção de uma escola inclusiva requer mudanças que ultrapassam a presença física dos estudantes nos espaços educacionais, envolvendo concepções pedagógicas, práticas institucionais e formas de organização do ensino.

Nessa direção, a inclusão não pode ser reduzida à matrícula ou à oferta de atendimento especializado, pois pressupõe a criação de condições para que diferentes estudantes possam participar, aprender e expressar seus conhecimentos. A Educação Especial, compreendida em articulação com a perspectiva inclusiva, demanda, portanto, práticas pedagógicas capazes de reconhecer diferenças e reduzir barreiras que possam limitar a aprendizagem e a participação.

É nesse ponto que a aproximação entre metodologias ativas e Educação Especial apresenta potencial analítico e pedagógico. Estratégias como aprendizagem baseada em projetos, resolução de problemas, ensino colaborativo, sala de aula invertida, aprendizagem entre pares e determinadas formas de gamificação podem criar diferentes oportunidades de participação e expressão. Todavia, sua utilização com estudantes público-alvo da Educação Especial exige planejamento, mediação qualificada, flexibilização curricular, acessibilidade e atenção aos diferentes modos de participação.

O Desenho Universal para a Aprendizagem (DUA), desenvolvido a partir das contribuições de Rose e Meyer (2002), oferece, nesse sentido, uma referência

CC BY

REMUNOM
ISSN 2178-6925

Received: 22/08/2026 - **Accepted:** 07/10/2026
Vol: 13.21
DOI: 10.66104/wpk1gk14
Pages: 1-41

importante ao propor múltiplos meios de engajamento, representação e ação e expressão. Sua aproximação com metodologias ativas permite pensar práticas pedagógicas que não partam de um único modo de ensinar ou de demonstrar a aprendizagem, mas considerem previamente a diversidade existente nas salas de aula.

Entretanto, é necessário evitar uma compreensão instrumental segundo a qual a simples utilização de metodologias ativas produziria, automaticamente, práticas inclusivas. A análise do material que fundamenta este estudo evidencia que obstáculos relacionados à formação docente, à infraestrutura, à disponibilidade de recursos acessíveis, ao tempo destinado ao planejamento, à organização do trabalho escolar e às barreiras atitudinais podem limitar a implementação de propostas pedagógicas inovadoras.

Além disso, tecnologias digitais e recursos de acessibilidade somente assumem significado inclusivo quando articulados a objetivos pedagógicos e a processos de mediação capazes de responder às necessidades educacionais dos estudantes. Desse modo, o debate sobre metodologias ativas para a Educação Especial precisa ultrapassar a identificação de estratégias didáticas e incorporar as condições pedagógicas, formativas e institucionais que possibilitam sua utilização de maneira coerente.

A literatura já apresenta contribuições relevantes sobre metodologias ativas, educação inclusiva, formação docente e Desenho Universal para a Aprendizagem. Contudo, permanece pertinente aprofundar a articulação entre esses campos a partir de uma abordagem que não trate as metodologias ativas apenas como inovação didática, mas examine simultaneamente seus desafios de implementação e suas perspectivas para a participação e a aprendizagem dos estudantes no âmbito da Educação Especial. A lacuna, portanto, não reside na inexistência de estudos sobre cada um desses elementos isoladamente, mas na necessidade de sistematizar como eles se relacionam e quais condições precisam estar presentes para que estratégias ativas possam contribuir efetivamente para práticas pedagógicas acessíveis e inclusivas.

CC BY

REMUNOM
ISSN 2178-6925

Received: 22/08/2026 - **Accepted:** 07/10/2026
Vol: 13.21
DOI: 10.66104/wpk1gk14
Pages: 1-41

Diante desse cenário, formula-se a seguinte questão de pesquisa: quais são os principais desafios e perspectivas relacionados à utilização de metodologias ativas no desenvolvimento de práticas pedagógicas destinadas à Educação Especial? A partir dessa questão, o estudo tem como objetivo geral analisar os desafios e as perspectivas associados à utilização de metodologias ativas na Educação Especial, considerando suas possibilidades de articulação com práticas pedagógicas inclusivas.

Especificamente, busca-se: a) discutir os fundamentos das metodologias ativas e sua relação com a participação dos estudantes; b) identificar desafios pedagógicos, formativos, estruturais e institucionais relacionados à sua utilização no contexto da Educação Especial; c) analisar possibilidades de articulação entre metodologias ativas, Desenho Universal para a Aprendizagem e recursos de acessibilidade; e d) refletir sobre as condições necessárias para que essas metodologias contribuam para a participação e a aprendizagem dos estudantes.

A relevância deste estudo está, portanto, na possibilidade de contribuir para uma compreensão menos tecnicista das metodologias ativas no campo da Educação Especial. Em vez de concebê-las como um conjunto de procedimentos capazes, por si mesmos, de solucionar barreiras educacionais, propõe-se analisá-las como possibilidades pedagógicas cuja contribuição depende da formação dos professores, da mediação intencional, da flexibilização curricular, da acessibilidade, do planejamento colaborativo e do suporte institucional.

Essa abordagem permite aproximar inovação pedagógica e compromisso com a diversidade, preservando a compreensão de que a inclusão educacional constitui processo multidimensional que envolve não apenas estratégias de ensino, mas também condições organizacionais, culturais e pedagógicas para garantir a participação dos estudantes.

2 FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

CC BY

REMUNOM
ISSN 2178-6925

Received: 22/08/2026 - **Accepted:** 07/10/2026
Vol: 13.21
DOI: 10.66104/wpk1gk14
Pages: 1-41

2.1 Metodologias ativas e a reorganização do processo de ensino e aprendizagem

A discussão sobre metodologias ativas está relacionada a uma mudança na compreensão dos processos de ensino e aprendizagem, especialmente no que se refere à posição ocupada pelo estudante e à função desempenhada pelo professor. Em modelos predominantemente transmissivos, o conhecimento tende a ser organizado a partir da exposição dos conteúdos pelo docente, enquanto o estudante assume, com maior frequência, uma posição receptiva.

As metodologias ativas, em contraste, procuram ampliar a participação do estudante por meio de situações que envolvam investigação, problematização, colaboração, tomada de decisões, experimentação e produção de conhecimentos. Essa mudança, contudo, não significa a retirada do professor do processo educativo, mas a redefinição de sua atuação como mediador, planejador e organizador de experiências de aprendizagem.

A concepção de aprendizagem pela experiência encontra fundamento em Dewey (1959), para quem a relação entre experiência, reflexão e ação constitui elemento relevante para a construção do conhecimento. A educação, nessa perspectiva, não deve ser compreendida como processo dissociado das experiências dos sujeitos, mas como prática que estabelece relações entre aquilo que se aprende e as situações concretas nas quais o conhecimento pode ser mobilizado. Freire (1996), por sua vez, contrapõe-se à concepção de educação baseada exclusivamente na transmissão e na recepção passiva dos conteúdos ao defender uma prática educativa dialógica, problematizadora e comprometida com a participação dos sujeitos.

Essa concepção aproxima-se das contribuições de Vygotsky (1991), especialmente quando se considera que a aprendizagem ocorre em processos mediados socialmente. O conhecimento não se constitui de maneira isolada, pois envolve relações entre sujeitos, linguagem, cultura e instrumentos de mediação. Nesse sentido, práticas que estimulam a interação entre estudantes e professores

CC BY

REMUNOM
ISSN 2178-6925

Received: 22/08/2026 - **Accepted:** 07/10/2026
Vol: 13.21
DOI: 10.66104/wpk1gk14
Pages: 1-41

podem favorecer situações nas quais diferentes formas de participação e construção do conhecimento sejam mobilizadas.

A metodologia ativa, portanto, não deve ser reduzida à utilização de determinada técnica, ferramenta digital ou dinâmica de grupo; sua característica central está na organização intencional de experiências nas quais o estudante participe ativamente da aprendizagem.

Bacich e Moran (2018) compreendem as metodologias ativas como possibilidades de organização do ensino que valorizam a participação efetiva dos estudantes na construção do conhecimento e no desenvolvimento de competências. A proposta envolve diferentes formas de experimentação e compartilhamento, articuladas à mediação docente e às possibilidades oferecidas pelas tecnologias. Essa compreensão é relevante para o presente estudo porque permite deslocar a discussão de uma perspectiva meramente instrumental para uma abordagem pedagógica na qual a metodologia está subordinada aos objetivos educacionais, às características dos estudantes e às condições concretas de aprendizagem.

A literatura empírica também apresenta evidências de que estratégias de aprendizagem ativa podem produzir resultados diferentes daqueles observados em contextos predominantemente expositivos. Freeman *et al*. (2014), em uma metanálise de 225 estudos realizados no ensino superior nas áreas de ciência, tecnologia, engenharia e matemática, identificaram desempenho acadêmico superior nos grupos submetidos a estratégias de aprendizagem ativa em comparação com aqueles submetidos predominantemente à aula expositiva.

Entretanto, esses resultados devem ser interpretados de acordo com o contexto investigado e não podem ser automaticamente transferidos para a Educação Especial ou para todos os níveis de ensino. A evidência sustenta a relevância da aprendizagem ativa como campo de investigação, mas não autoriza concluir que qualquer metodologia ativa produza, isoladamente, inclusão ou aprendizagem em todos os contextos.

CC BY

REMUNOM
ISSN 2178-6925

Received: 22/08/2026 - **Accepted:** 07/10/2026
Vol: 13.21
DOI: 10.66104/wpk1gk14
Pages: 1-41

Essa ressalva é particularmente importante quando se analisa a Educação Especial. A utilização de projetos, problemas, jogos, aprendizagem entre pares, sala de aula invertida ou outras estratégias não garante, por si mesma, que todos os estudantes possam participar das atividades. A metodologia somente adquire significado inclusivo quando os objetivos, materiais, formas de participação, mediações e processos avaliativos são organizados de modo a considerar diferentes possibilidades de acesso e expressão. Assim, a questão central deixa de ser apenas qual metodologia ativa utilizar e passa a envolver como, para quem, em quais condições e com quais recursos essa metodologia será desenvolvida.

2.2 Educação Especial, educação inclusiva e o direito à participação

A análise das metodologias ativas no campo da Educação Especial exige uma delimitação conceitual que evite tratar Educação Especial e educação inclusiva como expressões equivalentes. No ordenamento educacional brasileiro, a Educação Especial constitui uma modalidade de educação escolar destinada ao público definido pela legislação, enquanto a perspectiva inclusiva orienta a organização dos sistemas educacionais para assegurar acesso, participação e aprendizagem em condições de igualdade.

A Lei nº 9.394/1996, em seu artigo 58, caracteriza a Educação Especial como modalidade oferecida preferencialmente na rede regular de ensino e prevê, quando necessário, serviços de apoio especializado. O artigo 59 estabelece, entre outras garantias, currículos, métodos, técnicas, recursos educativos e organização específicos para atender às necessidades dos estudantes, além de professores com formação adequada e docentes do ensino regular capacitados para atuar com esses estudantes.

A Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva — PNEEPEI (Brasil, 2008) amplia essa compreensão ao estabelecer como referência o acesso, a participação e a aprendizagem dos estudantes público-alvo da Educação Especial nas escolas regulares. O documento

CC BY

REMUNOM
ISSN 2178-6925

Received: 22/08/2026 - **Accepted:** 07/10/2026
Vol: 13.21
DOI: 10.66104/wpk1gk14
Pages: 1-41

compreende a educação inclusiva como uma perspectiva que requer mudanças na organização da escola e o enfrentamento das práticas e estruturas que produzem exclusão.

Essa perspectiva é coerente com a compreensão de Mantoan (2003), para quem a inclusão escolar não se restringe à presença física do estudante no espaço escolar. A inclusão envolve a transformação das práticas e das estruturas que historicamente produziram processos de diferenciação, segregação e exclusão. Consequentemente, não basta garantir a matrícula ou a permanência; é necessário criar condições para que os estudantes participem das atividades, tenham acesso ao currículo e encontrem diferentes possibilidades de aprendizagem.

A Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência — Lei nº 13.146/2015 — reforça essa perspectiva ao estabelecer, em seu artigo 27, o direito a sistema educacional inclusivo em todos os níveis e ao longo da vida. O artigo 28 determina a adoção de medidas voltadas ao acesso, à permanência, à participação e à aprendizagem, incluindo recursos de acessibilidade, adaptações razoáveis, práticas pedagógicas inclusivas, formação inicial e continuada de professores e tecnologias assistivas.

A legislação também oferece uma contribuição conceitual relevante para a análise das metodologias ativas ao definir barreiras não apenas como obstáculos físicos, mas também como entraves relacionados à comunicação, à informação, à tecnologia e às atitudes. Da mesma forma, a tecnologia assistiva é compreendida de maneira abrangente, envolvendo produtos, equipamentos, dispositivos, recursos, metodologias, estratégias, práticas e serviços destinados a favorecer funcionalidade, autonomia, independência e participação.

Essa concepção permite compreender que as dificuldades enfrentadas por estudantes da Educação Especial não podem ser atribuídas exclusivamente às suas características individuais. Parte das barreiras pode estar relacionada à maneira como o currículo, os materiais, as atividades, os espaços, os recursos tecnológicos e as formas de avaliação são organizados. A questão pedagógica, portanto, desloca-se progressivamente de uma perspectiva centrada na

CC BY

REMUNOM
ISSN 2178-6925

Received: 22/08/2026 - **Accepted:** 07/10/2026
Vol: 13.21
DOI: 10.66104/wpk1gk14
Pages: 1-41

necessidade de adaptação posterior para outra que considere, desde o planejamento, diferentes formas de acesso, participação e expressão.

2.3 Desenho Universal para a Aprendizagem, acessibilidade e flexibilização pedagógica

A relação entre metodologias ativas e Educação Especial encontra no Desenho Universal para a Aprendizagem uma importante possibilidade de articulação teórica. A formulação originalmente associada a Rose e Meyer (2002) parte da necessidade de conceber ambientes de aprendizagem capazes de contemplar a variabilidade dos estudantes, evitando que um único padrão de apresentação dos conteúdos, participação ou demonstração da aprendizagem seja considerado adequado para todos.

O DUA contribui para essa discussão porque desloca a atenção da adaptação individual realizada apenas depois que uma barreira aparece para o planejamento antecipado de diferentes possibilidades de acesso e participação. Em sua formulação contemporânea, as diretrizes do CAST organizam-se em torno de múltiplos meios de engajamento, representação e ação e expressão. A versão 3.0, publicada em 2024, amplia essa abordagem ao enfatizar a redução de barreiras associadas a vieses e sistemas de exclusão e ao valorizar a diversidade de formas de conhecer, comunicar e participar.

No eixo da representação, o CAST (2024) reconhece que os estudantes não necessariamente percebem e interpretam as informações da mesma maneira. Por essa razão, diferentes formas de apresentação do conteúdo, como textos, imagens, vídeos, diagramas, modelos, simulações e outros recursos, os quais podem ampliar as possibilidades de compreensão. Não se trata, entretanto, de substituir o rigor conceitual por uma multiplicidade indiscriminada de recursos, mas de selecionar formas de representação coerentes com os objetivos de aprendizagem e com as características dos estudantes.

CC BY

REMUNOM
ISSN 2178-6925

Received: 22/08/2026 - **Accepted:** 07/10/2026
Vol: 13.21
DOI: 10.66104/wpk1gk14
Pages: 1-41

O eixo da ação e expressão apresenta relação ainda mais direta com as metodologias ativas. Se os estudantes podem diferir quanto às maneiras pelas quais interagem com o ambiente, organizam suas respostas e expressam o que aprenderam, oferecer alternativas de produção e comunicação pode reduzir barreiras desnecessárias. O CAST (2024) destaca, nesse sentido, a necessidade de variar e valorizar as formas de resposta, navegação, movimento, comunicação e produção, bem como de assegurar acesso a materiais e tecnologias assistivas.

Essa articulação permite compreender por que metodologias ativas podem apresentar possibilidades relevantes para a Educação Especial. Aprendizagem baseada em projetos, resolução de problemas, aprendizagem entre pares e outras estratégias podem ser estruturadas com diferentes meios de acesso aos conteúdos, participação nas atividades e demonstração dos conhecimentos construídos. Contudo, a metodologia ativa precisa ser planejada conjuntamente com os princípios de acessibilidade. Caso contrário, uma atividade que pressupõe determinado ritmo, forma de comunicação, capacidade motora ou domínio tecnológico pode transformar-se em nova barreira.

A acessibilidade, portanto, não deve ser compreendida exclusivamente como adequação arquitetônica. No campo pedagógico, ela envolve também materiais, linguagem, comunicação, recursos tecnológicos, formas de avaliação, organização do tempo, participação e mediação. A LBI (Brasil, 2015) estabelece precisamente uma compreensão ampliada das barreiras e vincula a educação inclusiva à oferta de recursos que favoreçam acesso, permanência, participação e aprendizagem.

A flexibilização curricular também precisa ser compreendida com cautela. Flexibilizar não significa reduzir indiscriminadamente objetivos de aprendizagem ou substituir o currículo por atividades simplificadas. Significa criar caminhos diferenciados para que os estudantes possam acessar conhecimentos e demonstrar aquilo que aprenderam, preservando, quando pedagogicamente pertinente, os objetivos educacionais fundamentais. Nesse sentido, o DUA oferece

CC BY

REMUNOM
ISSN 2178-6925

Received: 22/08/2026 - **Accepted:** 07/10/2026
Vol: 13.21
DOI: 10.66104/wpk1gk14
Pages: 1-41

uma perspectiva de planejamento que se aproxima das metodologias ativas ao reconhecer a necessidade de diversidade nas formas de participação.

2.4 Formação docente, mediação pedagógica e trabalho colaborativo

A possibilidade de utilização das metodologias ativas na Educação Especial está diretamente relacionada à formação e à atuação docente. A mudança metodológica não ocorre simplesmente pela introdução de novos recursos ou pela adoção de uma técnica previamente estruturada. Ela exige que o professor compreenda os fundamentos da metodologia, conheça seus estudantes, identifique barreiras à aprendizagem, planeje formas de mediação e avalie continuamente os resultados das estratégias empregadas.

Essa questão já aparece neste estudo, cujo levantamento identificou a formação docente como um dos principais desafios para a implementação de práticas ativas e inclusivas. O material analisado aponta dificuldades relacionadas à insegurança dos professores diante da necessidade de adaptar atividades, utilizar recursos acessíveis e mediar diferentes formas de participação. Também evidencia que a formação continuada e os espaços de colaboração entre profissionais constituem condições relevantes para a implementação das propostas.

A PNEEPEI (Brasil, 2008) atribui importância à formação dos profissionais da educação para a construção de sistemas educacionais inclusivos, enquanto a LBI (Brasil, 2015) estabelece a adoção de práticas pedagógicas inclusivas nos programas de formação inicial e continuada de professores. Assim, a formação docente não deve ser compreendida como componente periférico, mas como elemento estruturante da capacidade institucional de responder à diversidade.

Nesse processo, a função do professor também precisa ser compreendida para além da execução de procedimentos. Nas metodologias ativas, a mediação docente envolve a elaboração de problemas significativos, a organização das interações, o acompanhamento dos estudantes, a oferta de *feedback* e a realização de intervenções pedagógicas quando surgem dificuldades. Na Educação Especial,

CC BY

REMUNOM
ISSN 2178-6925

Received: 22/08/2026 - **Accepted:** 07/10/2026
Vol: 13.21
DOI: 10.66104/wpk1gk14
Pages: 1-41

essa mediação pode adquirir maior complexidade porque diferentes estudantes podem necessitar de recursos, tempos, linguagens e formas de apoio distintos.

O trabalho colaborativo assume, nesse contexto, importância particular. Isto identifica o ensino colaborativo entre professores da sala comum e profissionais vinculados ao atendimento educacional especializado como uma possibilidade de articulação das práticas pedagógicas. Essa organização pode favorecer o compartilhamento de conhecimentos sobre currículo, acessibilidade, recursos e estratégias de participação, desde que exista tempo institucional destinado ao planejamento e à avaliação conjunta.

A colaboração, entretanto, não deve ser confundida com transferência de responsabilidade. A presença de um profissional especializado não retira do professor da sala comum a responsabilidade pela aprendizagem de todos os estudantes, assim como o profissional do atendimento especializado não deve ser reduzido a uma função exclusivamente operacional. A perspectiva inclusiva pressupõe corresponsabilidade, planejamento articulado e definição clara das funções pedagógicas de cada profissional.

2.5 Tecnologias assistivas, metodologias ativas e condições institucionais

A incorporação de tecnologias ao ensino constitui outra dimensão relevante para a discussão das metodologias ativas na Educação Especial. Recursos digitais e tecnologias assistivas podem ampliar possibilidades de comunicação, interação, produção e acesso aos conteúdos. Contudo, a presença de tecnologia não representa, automaticamente, inovação pedagógica ou inclusão.

A LBI (Brasil, 2015) reconhece a tecnologia assistiva como conjunto amplo de recursos, estratégias, práticas e serviços destinados a favorecer funcionalidade, autonomia e participação. No campo educacional, a legislação também prevê recursos de acessibilidade, pesquisas para desenvolvimento de métodos e técnicas pedagógicas e uso de tecnologias assistivas como parte das condições de acesso ao currículo.

CC BY

REMUNOM
ISSN 2178-6925

Received: 22/08/2026 - **Accepted:** 07/10/2026
Vol: 13.21
DOI: 10.66104/wpk1gk14
Pages: 1-41

O CAST (2024) reforça que a disponibilização de uma ferramenta, isoladamente, não é suficiente. É necessário considerar sua acessibilidade, sua adequação ao objetivo pedagógico e o suporte necessário para que o estudante consiga utilizá-la. Essa compreensão é especialmente importante porque uma tecnologia concebida para ampliar a participação pode, quando inacessível ou mal integrada à atividade, produzir novas barreiras.

No contexto das metodologias ativas, as tecnologias podem funcionar como meios para pesquisa, produção colaborativa, comunicação, registro de processos, resolução de problemas e apresentação de resultados. Entretanto, sua contribuição depende da intencionalidade pedagógica. Uma plataforma digital utilizada apenas para substituir uma exposição oral por uma apresentação eletrônica, por exemplo, não modifica necessariamente a lógica pedagógica da atividade. A inovação está relacionada à reorganização das relações entre estudante, conhecimento, professor, recursos e contexto.

Consequentemente, a implementação de metodologias ativas na Educação Especial não pode ser analisada exclusivamente no nível da sala de aula. As condições institucionais interferem na possibilidade de planejamento, formação, aquisição de recursos, colaboração entre profissionais e acompanhamento dos estudantes. A própria LBI estabelece responsabilidades relacionadas à criação de condições de acesso, permanência, participação e aprendizagem, incluindo recursos de acessibilidade, formação profissional e organização institucional.

2.6 Articulação conceitual: metodologias ativas como possibilidade, não como garantia de inclusão

A discussão desenvolvida permite estabelecer uma articulação entre quatro dimensões fundamentais: metodologias ativas, acessibilidade pedagógica, mediação docente e condições institucionais. As metodologias ativas podem ampliar as oportunidades de participação ao deslocarem o estudante para uma posição mais ativa na aprendizagem; entretanto, essa possibilidade somente se

CC BY

REMUNOM
ISSN 2178-6925

Received: 22/08/2026 - **Accepted:** 07/10/2026
Vol: 13.21
DOI: 10.66104/wpk1gk14
Pages: 1-41

concretiza quando as atividades são planejadas considerando a diversidade dos estudantes e as barreiras que podem interferir no acesso, na participação e na expressão.

O DUA contribui para essa articulação ao oferecer princípios de planejamento que consideram múltiplas formas de engajamento, representação e ação e expressão. A versão 3.0 do CAST reforça que a redução das barreiras deve estar relacionada ao desenho das próprias experiências educacionais, e não apenas à realização posterior de adaptações.

A formação docente, por sua vez, constitui condição necessária para transformar princípios gerais em decisões pedagógicas concretas. O professor precisa ser capaz de identificar barreiras, selecionar estratégias, utilizar recursos acessíveis, organizar diferentes formas de participação e acompanhar os processos de aprendizagem. Sem essa mediação, a metodologia pode permanecer restrita à dimensão técnica e não produzir a transformação pedagógica pretendida.

Do mesmo modo, as condições institucionais estabelecem limites e possibilidades para a implementação das propostas. Tempo de planejamento, formação continuada, trabalho colaborativo, infraestrutura, recursos de acessibilidade e apoio da gestão não constituem elementos externos ao processo pedagógico; eles integram as condições materiais e organizacionais que permitem ou dificultam sua realização.

Desse modo, a relação entre metodologias ativas e Educação Especial pode ser sintetizada em uma sequência conceitual que orientará a análise deste estudo: diversidade dos estudantes → identificação e redução de barreiras → planejamento pedagógico acessível → utilização intencional de metodologias ativas → mediação docente e colaboração → ampliação das possibilidades de participação e aprendizagem. Essa sequência não representa uma relação causal linear, mas um modelo interpretativo para compreender as condições mediante as quais práticas ativas podem contribuir para processos educacionais mais inclusivos.

A principal implicação teórica dessa articulação é que a inovação metodológica não deve ser tomada como sinônimo de inclusão. Uma atividade

CC BY

REMUNOM
ISSN 2178-6925

Received: 22/08/2026 - **Accepted:** 07/10/2026
Vol: 13.21
DOI: 10.66104/wpk1gk14
Pages: 1-41

pode ser ativa e, simultaneamente, produzir exclusão se exigir uma única forma de comunicação, ignorar necessidades de acessibilidade ou não oferecer apoio adequado. Inversamente, uma prática inclusiva pode mobilizar diferentes estratégias, desde que esteja orientada por objetivos pedagógicos, acessibilidade, participação e reconhecimento da diversidade.

Assim, as metodologias ativas devem ser compreendidas como possibilidades pedagógicas condicionadas, e não como soluções universais. Sua contribuição para a Educação Especial depende da articulação entre fundamentos pedagógicos, planejamento acessível, formação docente, recursos, tecnologias assistivas, colaboração profissional e condições institucionais. Essa compreensão preserva o potencial inovador das metodologias ativas sem incorrer em determinismo metodológico e fornece o fundamento teórico necessário para analisar, nos resultados, os desafios e as perspectivas identificados no corpus documental selecionado.

3 METODOLOGIA

O presente estudo caracteriza-se como uma pesquisa de abordagem qualitativa, de natureza bibliográfica, desenvolvida por meio de uma revisão bibliográfica de caráter sistematizado, com o propósito de analisar os desafios e as perspectivas relacionados à utilização de metodologias ativas no âmbito da Educação Especial e sua articulação com práticas pedagógicas inclusivas. A escolha da abordagem qualitativa decorre da natureza do problema investigado, uma vez que o objetivo não consiste em mensurar estatisticamente os efeitos de determinada intervenção, mas em interpretar criticamente produções acadêmicas e documentos que discutem metodologias de ensino, inclusão, acessibilidade, formação docente e participação dos estudantes.

A opção pela pesquisa bibliográfica fundamenta-se na necessidade de reunir e analisar conhecimentos já produzidos sobre a temática, permitindo identificar convergências, tensões e lacunas presentes na literatura. Conforme Gil (2002), a

CC BY

REMUNOM
ISSN 2178-6925

Received: 22/08/2026 - **Accepted:** 07/10/2026
Vol: 13.21
DOI: 10.66104/wpk1gk14
Pages: 1-41

pesquisa bibliográfica é desenvolvida a partir de material já elaborado, especialmente livros e artigos científicos, possibilitando ao pesquisador estabelecer relações entre diferentes contribuições teóricas. No presente estudo, essa perspectiva foi ampliada pela inclusão de documentos normativos diretamente relacionados à Educação Especial e à educação inclusiva, considerando sua relevância para a compreensão do contexto educacional brasileiro.

O percurso de levantamento e seleção do material foi realizado entre janeiro e setembro de 2026, contemplando produções publicadas no período de 2010 a 2026. A busca foi conduzida nas bases e fontes *Google Scholar, SciELO* e Portal de Periódicos da CAPES, selecionadas em razão de sua relevância para a localização de produção científica relacionada à educação, às metodologias de ensino e à inclusão. O recorte temporal de 2010–2026 aplicou-se apenas aos estudos científicos que compuseram o corpus analítico, não às obras teóricas clássicas nem aos documentos normativos utilizados na fundamentação

Foram utilizados, de forma articulada, os descritores (“metodologias ativas” OR “aprendizagem ativa” OR “active learning”) AND (“educação especial” OR “educação inclusiva” OR deficiência OR acessibilidade) AND (“desenho universal para aprendizagem” OR DUA OR “Universal Design for Learning”), buscando localizar trabalhos que apresentassem relação direta entre inovação pedagógica, participação dos estudantes e diversidade educacional.

A delimitação temporal adotada procurou contemplar produção relativamente recente sobre a temática, sem desconsiderar obras teóricas e documentos normativos relevantes para a compreensão dos conceitos mobilizados. A seleção não foi orientada exclusivamente pelo ano de publicação, mas pela pertinência do material em relação ao problema e aos objetivos do estudo. Essa opção é particularmente importante porque a discussão sobre metodologias ativas, inclusão e acessibilidade articula contribuições contemporâneas a fundamentos teóricos construídos anteriormente, como aqueles relacionados à aprendizagem pela experiência, à mediação pedagógica e à participação dos estudantes.

CC BY

REMUNOM
ISSN 2178-6925

Received: 22/08/2026 - **Accepted:** 07/10/2026
Vol: 13.21
DOI: 10.66104/wpk1gk14
Pages: 1-41

Foram estabelecidos como critérios de inclusão: a) trabalhos acadêmicos publicados no período delimitado; b) produções com relação direta com as temáticas das metodologias ativas, Educação Especial ou educação inclusiva; c) estudos que apresentassem discussão sobre práticas pedagógicas, participação, acessibilidade, formação docente ou estratégias de ensino relacionadas à diversidade dos estudantes; e d) materiais que contribuíssem diretamente para responder à questão de pesquisa e aos objetivos estabelecidos. Também foram considerados documentos normativos pertinentes à organização da Educação Especial e das políticas de inclusão educacional, quando necessários à fundamentação contextual e conceitual da análise.

Como critérios de exclusão, foram considerados: a) trabalhos duplicados; b) produções que abordassem as metodologias ativas ou a educação inclusiva de maneira isolada, sem articulação com o objeto investigado; c) materiais sem caráter acadêmico ou científico; d) textos de natureza predominantemente opinativa que não apresentassem contribuição teórica ou analítica pertinente ao problema de pesquisa; e) produções que, embora apresentassem relação geral com educação ou inovação pedagógica, não estabelecessem contribuição suficiente para a discussão das práticas inclusivas e da Educação Especial.

O processo inicial de levantamento identificou 12 trabalhos potencialmente elegíveis. Após a aplicação dos critérios de inclusão e exclusão previamente estabelecidos, três trabalhos foram excluídos, resultando em um corpus final de nove unidades documentais. Para assegurar a rastreabilidade da seleção, os documentos incluídos são apresentados individualmente no Quadro 1, com indicação de autoria, ano, tipo de documento, contexto, abordagem metodológica, temática relacionada ao objeto e principal contribuição para a análise.

3.1 Delimitação e natureza do corpus documental

Para assegurar maior rigor epistemológico e metodológico à análise, estabeleceu-se uma distinção entre os estudos científicos efetivamente submetidos

CC BY

REMUNOM
ISSN 2178-6925

Received: 22/08/2026 - **Accepted:** 07/10/2026
Vol: 13.21
DOI: 10.66104/wpk1gk14
Pages: 1-41

à análise e as obras utilizadas para fundamentação teórica, conceitual, normativa e metodológica da pesquisa. Nesse sentido, o corpus foi constituído exclusivamente pelos estudos científicos que atenderam aos critérios de elegibilidade definidos e que apresentaram contribuições diretamente relacionadas à questão de pesquisa, isto é, à compreensão das contribuições, possibilidades, desafios e condições de utilização das metodologias ativas no contexto da Educação Especial e da educação inclusiva.

Não foram considerados integrantes do corpus os documentos normativos, as obras clássicas de fundamentação teórica, os referenciais conceituais e os documentos utilizados para fundamentar os procedimentos metodológicos. Assim, a Constituição Federal, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (PNEEPEI) e a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (LBI) foram utilizados como referências normativas; CAST e Rose e Meyer como referências conceituais relacionadas ao Desenho Universal para a Aprendizagem; Bacich e Moran, Dewey, Freire e Vygotsky como referências de fundamentação teórica; e Gil, Bardin e PRISMA 2020 como referências metodológicas.

Essa distinção é necessária porque a função desempenhada por uma referência na pesquisa não se confunde com sua presença na bibliografia. Enquanto o corpus representa o conjunto de estudos efetivamente analisados para responder ao problema de pesquisa, as demais referências fornecem os fundamentos teóricos, normativos, conceituais e metodológicos necessários à interpretação dos achados. Dessa forma, evita-se a equivalência epistemológica entre estudos científicos e documentos de natureza distinta e assegura-se maior transparência quanto à origem das evidências discutidas nos resultados.

Quadro 1 – Estudos científicos integrantes do corpus de análise

Autor/ano	Tipo	Objetivo/finalidade	Contexto	Metodologia/abordagem	Tema relacionado	Principal contribuição para o estudo
Bacich e Moran	Livro/obra acadêmica	Discutir fundamentos e	Educação e inovação	Abordagem teórico-prática	Metodologias ativas e	Fundamenta a compreensão

CC BY

REMUNOM
ISSN 2178-6925

Received: 22/08/2026 - **Accepted:** 07/10/2026
Vol: 13.21
DOI: 10.66104/wpk1gk14
Pages: 1-41

Autor/ano	Tipo	Objetivo/finalidade	Contexto	Metodologia/abordagem	Tema relacionado	Principal contribuição para o estudo
(2018)		possibilidades de utilização de metodologias ativas no processo de ensino e aprendizagem	pedagógica		protagonismo discente	das metodologias ativas como formas de organização do ensino centradas na participação do estudante e na mediação docente
Freeman *et al.* (2014)	Artigo científico	Examinar os efeitos da aprendizagem ativa sobre o desempenho acadêmico	Ensino superior nas áreas de ciência, tecnologia, engenharia e matemática	Metanálise de 225 estudos	Aprendizagem ativa e desempenho acadêmico	Oferece evidência empírica sobre aprendizagem ativa, servindo como referência comparativa, com a ressalva de que seus resultados não podem ser automaticamente generalizados para a Educação Especial
Ridolfi *et al.* (2025)	Artigo científico	Analisar desafios da educação inclusiva relacionados a políticas, formação docente e uso de tecnologias	Contexto escolar brasileiro; 37 professores de escolas públicas e privadas	Pesquisa com professores	Formação docente, tecnologias assistivas e apoio institucional	Evidencia que a disponibilidade tecnológica não elimina barreiras à inclusão quando não existe formação adequada e suporte institucional
Ridolfi *et al.* (2026a)	Artigo científico	Analisar metodologias ativas e tecnologias digitais na Educação Básica	Educação Básica	Estado do conhecimento/análise da produção sobre estratégias pedagógicas contemporâneas	Metodologias ativas, tecnologias digitais e formação docente	Identifica potencial de projetos, sala de aula invertida e ensino híbrido, condicionado ao planejamento pedagógico e à formação continuada
Ridolfi *et al.* (2026b)	Artigo científico	Analisar a relação contemporânea entre Educação Especial e educação inclusiva	Educação Especial e educação inclusiva	Análise da relação entre políticas, práticas e condições institucionais	Educação Especial, inclusão, políticas, formação e acessibilidade	Reforça a compreensão de que inclusão envolve articulação entre políticas, formação, gestão, recursos e práticas pedagógicas
Brasil (2008)	Documento normativo	Orientar a organização da Educação Especial na perspectiva inclusiva	Política educacional brasileira	Documento de política pública	Educação Especial, inclusão, acesso, participação e aprendizagem	Estabelece a perspectiva inclusiva como referência para a organização dos sistemas educacionais e para a

CC BY

REMUNOM
ISSN 2178-6925

Received: 22/08/2026 - **Accepted:** 07/10/2026
Vol: 13.21
DOI: 10.66104/wpk1gk14
Pages: 1-41

Autor/ano	Tipo	Objetivo/finalidade	Contexto	Metodologia/abordagem	Tema relacionado	Principal contribuição para o estudo
						participação dos estudantes público-alvo da Educação Especial
Brasil (2015)	Documento legal	Assegurar direitos da pessoa com deficiência, inclusive o direito à educação	Ordenamento jurídico brasileiro	Legislação federal	Acessibilidade, participação, aprendizagem e tecnologias assistivas	Define direitos, barreiras, acessibilidade, adaptações razoáveis e condições institucionais necessárias à educação inclusiva
CAST (2024)	Documento orientador/estrutura conceitual	Apresentar as diretrizes contemporâneas do Desenho Universal para a Aprendizagem	Contextos educacionais diversos	Framework/diretrizes do DUA	Engajamento, representação, ação e expressão	Oferece estrutura conceitual para antecipar a variabilidade dos estudantes e planejar diferentes formas de acesso, participação e expressão
Rose e Meyer (2002)	Livro/obra acadêmica	Apresentar os fundamentos do Universal Design for Learning	Educação e tecnologias educacionais	Fundamentação teórica	DUA, acessibilidade e diversidade dos estudantes	Constitui referência fundadora para compreender o planejamento educacional orientado à variabilidade dos estudantes

Fonte: Elaborado pelos autores com base na literatura consultada.

É importante distinguir o corpus analítico das demais referências mobilizadas no estudo. Os nove trabalhos apresentados no Quadro 1 constituem as unidades documentais submetidas à leitura analítica e à análise de conteúdo. As demais referências utilizadas no manuscrito desempenham funções específicas de fundamentação teórica, metodológica ou normativa e, portanto, não são contabilizadas como integrantes do corpus.

Essa distinção assegura maior precisão epistemológica ao estudo, pois impede que referências utilizadas para definir conceitos, justificar procedimentos metodológicos ou contextualizar o marco jurídico sejam confundidas com as fontes das quais os resultados analíticos foram diretamente extraídos.

CC BY

REMUNOM
ISSN 2178-6925

Received: 22/08/2026 - **Accepted:** 07/10/2026
Vol: 13.21
DOI: 10.66104/wpk1gk14
Pages: 1-41

Desse modo, Bardin (2011) é mobilizada para fundamentar o procedimento de análise de conteúdo; Gil (2002) sustenta a caracterização da pesquisa bibliográfica; Page *et al*. (2021) é utilizado como referência para transparência do relato; enquanto os documentos normativos e legais empregados exclusivamente para contextualização jurídica devem ser identificados separadamente das unidades documentais efetivamente submetidas à análise. A adoção dessa distinção permite estabelecer maior rastreabilidade entre fonte, evidência, categoria analítica e interpretação, fortalecendo a coerência entre o percurso metodológico e a apresentação dos resultados.

A seleção dos trabalhos foi realizada de maneira articulada ao problema e aos objetivos da pesquisa, evitando que a inclusão de uma produção ocorresse exclusivamente em razão da presença de determinadas palavras-chave. Esse procedimento é relevante porque a simples ocorrência dos termos “metodologias ativas” ou “educação inclusiva” não assegura pertinência analítica. Para integrar o corpus, o material deveria apresentar contribuição efetiva para a compreensão das relações estabelecidas entre estratégias pedagógicas ativas e os desafios de atendimento à diversidade no contexto educacional.

Após a definição do corpus, procedeu-se à leitura analítica e interpretativa dos materiais selecionados, buscando identificar os argumentos centrais, os conceitos mobilizados, as estratégias pedagógicas discutidas, os desafios apontados e as condições indicadas para a implementação de práticas inclusivas. A análise não se limitou à descrição individual dos trabalhos, mas procurou estabelecer relações entre as contribuições encontradas, de modo a identificar recorrências e diferenças capazes de responder à questão de pesquisa.

Para a organização e interpretação do material, adotou-se a análise de conteúdo, conforme Bardin (2011). Esse procedimento possibilitou sistematizar as informações presentes no corpus e organizar os achados em categorias analíticas relacionadas aos objetivos do estudo. A análise de conteúdo foi utilizada não como simples procedimento de classificação temática, mas como estratégia para

CC BY

REMUNOM
ISSN 2178-6925

Received: 22/08/2026 - **Accepted:** 07/10/2026
Vol: 13.21
DOI: 10.66104/wpk1gk14
Pages: 1-41

interpretar os sentidos recorrentes nos materiais examinados e estabelecer relações entre os diferentes elementos que compõem o fenômeno investigado.

O processo analítico foi organizado em três movimentos articulados: pré-análise, exploração do material e tratamento e interpretação dos resultados, conforme a orientação metodológica de Bardin (2011). Na etapa de pré-análise, realizou-se a organização do corpus e a leitura inicial dos trabalhos selecionados, buscando reconhecer sua pertinência em relação ao problema investigado. Na etapa de exploração, foram identificados e agrupados elementos relacionados às metodologias ativas, à Educação Especial, à acessibilidade, à formação docente, às tecnologias assistivas, à colaboração profissional e às condições institucionais. Na etapa de tratamento e interpretação, os elementos identificados foram relacionados aos fundamentos teóricos apresentados na pesquisa, permitindo construir uma leitura integrada dos desafios e das perspectivas associados ao objeto.

A análise foi organizada em três eixos interpretativos principais: a) desafios para a implementação de metodologias ativas na Educação Especial; b) estratégias e condições pedagógicas para a superação das barreiras à participação e à aprendizagem; e c) perspectivas de articulação entre metodologias ativas, Desenho Universal para a Aprendizagem, tecnologias assistivas, formação docente e organização institucional. Esses eixos foram definidos em consonância com o problema e os objetivos da pesquisa e orientaram a organização dos resultados e da discussão.

O primeiro eixo concentrou-se nos obstáculos identificados na literatura, incluindo questões relacionadas à formação dos professores, à insuficiência de recursos, à infraestrutura, ao tempo para planejamento, à organização do trabalho pedagógico e às barreiras atitudinais. O segundo voltou-se às estratégias apresentadas pelos estudos como possibilidades de enfrentamento desses obstáculos, considerando especialmente a flexibilização curricular, o ensino colaborativo, a diversificação das formas de participação e avaliação e o uso pedagógico de recursos acessíveis. O terceiro eixo buscou interpretar as

CC BY

REMUNOM
ISSN 2178-6925

Received: 22/08/2026 - **Accepted:** 07/10/2026
Vol: 13.21
DOI: 10.66104/wpk1gk14
Pages: 1-41

perspectivas de articulação entre metodologias ativas e princípios do Desenho Universal para a Aprendizagem, considerando que a inovação metodológica somente adquire caráter inclusivo quando acompanhada de condições de acessibilidade e mediação pedagógica adequada.

A interpretação dos resultados foi realizada de forma não causal, uma vez que o desenho bibliográfico do estudo não permite estabelecer relações de causa e efeito entre a utilização de metodologias ativas e resultados educacionais específicos. Assim, expressões como “contribuir”, “favorecer”, “ampliar possibilidades” e “potencializar” são empregadas para caracterizar possibilidades identificadas na literatura, enquanto não se utilizam formulações que atribuam às metodologias ativas efeitos universais ou automaticamente verificáveis.

Também se adotou como princípio de análise a distinção entre possibilidade pedagógica e garantia de inclusão. Essa distinção é necessária porque uma determinada estratégia pode apresentar potencial para ampliar a participação dos estudantes, mas sua concretização depende de condições como acessibilidade, formação docente, recursos, planejamento, mediação e apoio institucional. Dessa maneira, os resultados são interpretados a partir da interação entre características das metodologias, condições de implementação e diversidade dos sujeitos envolvidos no processo educativo.

Do ponto de vista da qualidade e da transparência metodológica, o percurso de identificação, seleção e análise foi organizado de maneira a permitir a explicitação do caminho seguido desde o levantamento inicial até a constituição do corpus final. Essa preocupação é convergente com os princípios de transparência defendidos pelo PRISMA 2020, que recomenda que revisões sistemáticas apresentem claramente seus critérios de elegibilidade, fontes de informação, estratégias de busca, processo de seleção e síntese dos estudos. Page *et al.* (2021) ressaltam que o PRISMA 2020 foi desenvolvido para ampliar a transparência do relato das revisões e atualizar as recomendações relacionadas à identificação, seleção, avaliação e síntese das evidências.

CC BY

REMUNOM
ISSN 2178-6925

Received: 22/08/2026 - **Accepted:** 07/10/2026
Vol: 13.21
DOI: 10.66104/wpk1gk14
Pages: 1-41

No presente estudo, entretanto, o PRISMA 2020 é compreendido como referência de transparência e organização do relato, e não como instrumento de avaliação da qualidade metodológica do corpus. Essa distinção é necessária porque o estudo não realizou uma revisão sistemática protocolada com todos os elementos exigidos para esse tipo específico de revisão. Consequentemente, não são atribuídos ao procedimento resultados ou etapas que não tenham sido efetivamente realizados e registrados.

Por fim, por se tratar de uma pesquisa exclusivamente bibliográfica e documental, baseada em materiais de domínio público e sem participação direta de seres humanos, não houve aplicação de instrumentos de coleta junto a participantes nem realização de entrevistas, questionários ou observações em campo. O estudo concentrou-se na análise de produções já publicadas e documentos normativos, mantendo-se o compromisso com a identificação adequada das fontes, a fidelidade às ideias dos autores e a distinção entre as evidências encontradas no corpus e as interpretações desenvolvidas pelos pesquisadores.

Dessa forma, o percurso metodológico estabelece uma relação direta entre questão de pesquisa, objetivos, seleção do corpus, análise de conteúdo e categorias interpretativas, permitindo que os resultados sejam apresentados de maneira rastreável. Essa articulação é fundamental para examinar as metodologias ativas não como soluções pedagógicas universais, mas como possibilidades cuja contribuição para a Educação Especial depende das condições de acessibilidade, mediação, formação profissional e organização institucional identificadas na literatura analisada.

4. RESULTADOS E DISCUSSÃO

A análise do corpus constituído por nove trabalhos permitiu identificar uma convergência entre três dimensões centrais do problema investigado: os desafios que condicionam a implementação das metodologias ativas, as estratégias

CC BY

REMUNOM
ISSN 2178-6925

Received: 22/08/2026 - **Accepted:** 07/10/2026
Vol: 13.21
DOI: 10.66104/wpk1gk14
Pages: 1-41

pedagógicas mobilizadas para reduzir barreiras à participação e à aprendizagem e as condições necessárias para articular inovação metodológica, acessibilidade e inclusão. Em consonância com o percurso metodológico fundamentado na análise de conteúdo de Bardin (2011), os resultados foram organizados em três eixos interpretativos: a) desafios para a implementação de metodologias ativas na Educação Especial; b) estratégias e condições pedagógicas para a superação das barreiras à participação e à aprendizagem; e c) perspectivas de articulação entre metodologias ativas, Desenho Universal para a Aprendizagem, tecnologias assistivas, formação docente e organização institucional.

A leitura transversal dos trabalhos revela que a principal contribuição das metodologias ativas para a Educação Especial não está na adoção de uma técnica específica, mas na possibilidade de reorganizar o processo pedagógico a partir de maior participação dos estudantes, diversificação das formas de acesso ao conhecimento e ampliação das possibilidades de expressão. Entretanto, o corpus também evidencia que esse potencial é condicionado por fatores que ultrapassam a escolha metodológica. A formação docente, a acessibilidade, os recursos disponíveis, o planejamento colaborativo, a mediação pedagógica e o compromisso institucional aparecem como elementos recorrentes para que a inovação não permaneça apenas no plano discursivo.

4.1 Desafios para a implementação de metodologias ativas na Educação Especial

O primeiro eixo evidencia que a implementação de metodologias ativas em contextos educacionais inclusivos encontra obstáculos de natureza pedagógica, formativa, estrutural e atitudinal. Entre esses elementos, a formação docente aparece como um dos aspectos mais recorrentes. O artigo que constitui a base deste estudo já identificava insegurança dos professores diante da necessidade de mediar atividades mais participativas e, simultaneamente, atender às diferentes necessidades educacionais dos estudantes. O problema, portanto, não se resume

CC BY

REMUNOM
ISSN 2178-6925

Received: 22/08/2026 - **Accepted:** 07/10/2026
Vol: 13.21
DOI: 10.66104/wpk1gk14
Pages: 1-41

ao desconhecimento de determinada metodologia, mas envolve a capacidade de planejar situações de aprendizagem nas quais diferentes estudantes possam participar de maneira significativa.

Essa constatação aproxima-se dos resultados apresentados por Ridolfi *et al.* (2025), que, ao analisarem os desafios da educação inclusiva no contexto escolar brasileiro, identificaram dificuldades relacionadas à formação docente, à disponibilidade de materiais adaptados, à capacitação para o uso de tecnologias assistivas e ao apoio institucional. O estudo, desenvolvido com 37 professores de escolas públicas e privadas, aponta que a existência de recursos tecnológicos não elimina as barreiras à inclusão quando não há formação adequada e suporte institucional para sua utilização.

A contribuição desse achado para o presente estudo está em deslocar a discussão de uma perspectiva centrada exclusivamente na competência individual do professor. Se a implementação de metodologias ativas depende de planejamento, adaptação, mediação e acompanhamento, não é suficiente atribuir ao docente a responsabilidade isolada pela transformação das práticas. A formação profissional precisa estar articulada às condições objetivas de trabalho, à disponibilidade de recursos e à existência de espaços institucionais de planejamento e colaboração.

Nesse sentido, a literatura analisada permite questionar uma concepção segundo a qual bastaria capacitar o professor para que as metodologias ativas fossem implementadas de maneira inclusiva. A formação é necessária, mas não suficiente. Um professor pode dominar conceitualmente a aprendizagem baseada em projetos, a resolução de problemas ou a sala de aula invertida e, ainda assim, encontrar dificuldades para desenvolvê-las em uma escola sem recursos acessíveis, sem tempo para planejamento coletivo ou sem apoio para a organização de estratégias diferenciadas.

Essa interpretação também encontra respaldo no estudo de Ridolfi *et al.* (2026a) sobre metodologias ativas e tecnologias digitais na Educação Básica. Os autores identificam potencial de estratégias como aprendizagem baseada em

CC BY

REMUNOM
ISSN 2178-6925

Received: 22/08/2026 - **Accepted:** 07/10/2026
Vol: 13.21
DOI: 10.66104/wpk1gk14
Pages: 1-41

projetos, sala de aula invertida e ensino híbrido para ampliar o engajamento e o protagonismo discente, mas ressaltam que esses resultados dependem de planejamento pedagógico consistente e formação docente continuada. O estudo também identifica desafios estruturais e formativos, especialmente em contextos marcados por desigualdades educacionais.

A questão estrutural constitui, portanto, um segundo desafio relevante. A implementação de metodologias ativas pode demandar acesso a materiais diversificados, recursos digitais, tecnologias assistivas, espaços adequados, conectividade e tempo para planejamento. Quando essas condições são insuficientes, existe o risco de que uma proposta concebida como participativa seja reduzida a uma atividade pontual ou seja aplicada de maneira fragmentada.

No campo da Educação Especial, esse problema adquire maior complexidade porque a acessibilidade precisa ser considerada desde o planejamento da atividade. Uma metodologia baseada em produção coletiva, por exemplo, pode favorecer a participação de determinados estudantes e, simultaneamente, criar barreiras para outros se não houver recursos de comunicação, materiais acessíveis ou alternativas para a realização da tarefa. Assim, a atividade não deve ser considerada inclusiva apenas porque envolve interação ou protagonismo; é necessário examinar quem consegue participar, de que maneira participa e quais barreiras permanecem presentes.

Outro resultado relevante refere-se às barreiras atitudinais. O corpus evidencia que preconceitos, expectativas reduzidas em relação aos estudantes com deficiência e concepções pedagógicas excessivamente padronizadas podem comprometer a participação mesmo quando existem recursos materiais disponíveis. A inclusão, portanto, não pode ser reduzida a uma questão técnica. A maneira como o professor compreende a diferença interfere diretamente na seleção das estratégias, na distribuição das oportunidades de participação e nas expectativas construídas sobre a aprendizagem.

Esse aspecto é reforçado por Ridolfi *et al.* (2026), ao analisarem a relação entre Educação Especial e educação inclusiva. Os autores identificam a

CC BY

REMUNOM
ISSN 2178-6925

Received: 22/08/2026 - **Accepted:** 07/10/2026
Vol: 13.21
DOI: 10.66104/wpk1gk14
Pages: 1-41

permanência de desafios pedagógicos e institucionais, incluindo formação docente insuficiente, escassez de recursos e barreiras atitudinais, apesar dos avanços normativos. O estudo sustenta uma compreensão da Educação Especial articulada à oferta de serviços, recursos e estratégias de acessibilidade capazes de favorecer participação e aprendizagem.

Os resultados, portanto, indicam que o primeiro desafio não consiste simplesmente em substituir métodos tradicionais por metodologias ativas. Trata-se de modificar uma lógica pedagógica que frequentemente pressupõe homogeneidade entre os estudantes. A transição para uma abordagem ativa e inclusiva requer mudança simultânea na concepção de aprendizagem, na organização curricular, na mediação docente e nas condições institucionais.

4.2 Estratégias e condições pedagógicas para a superação das barreiras

O segundo eixo evidencia que a literatura analisada apresenta um conjunto de estratégias capazes de ampliar as possibilidades de participação dos estudantes, desde que utilizadas de maneira planejada e articulada às características do grupo. Entre as estratégias identificadas encontram-se a aprendizagem baseada em projetos, a resolução de problemas, o ensino colaborativo, a sala de aula invertida, a aprendizagem entre pares, a gamificação e o uso pedagógico de tecnologias assistivas.

A aprendizagem baseada em projetos apresenta especial relevância porque permite organizar o ensino em torno de situações que demandam investigação, colaboração e produção. Sua contribuição para a Educação Especial, contudo, depende da possibilidade de participação efetiva de todos os estudantes nas diferentes etapas do projeto. Isso implica oferecer diferentes formas de acesso às informações, distribuir tarefas de acordo com as possibilidades dos participantes e permitir formas diversificadas de produção.

A resolução de problemas segue lógica semelhante. Ao deslocar o estudante para uma posição de investigação e tomada de decisões, pode favorecer

CC BY

REMUNOM
ISSN 2178-6925

Received: 22/08/2026 - **Accepted:** 07/10/2026
Vol: 13.21
DOI: 10.66104/wpk1gk14
Pages: 1-41

autonomia e participação. Todavia, a situação-problema precisa ser acessível em sua apresentação, linguagem e formas de resposta. Caso contrário, a própria estrutura da atividade poderá produzir exclusão. Nesse aspecto, a contribuição do DUA é particularmente relevante porque permite planejar previamente múltiplos caminhos de acesso, participação e expressão.

O ensino colaborativo constitui outra estratégia destacada no corpus. A articulação entre professor da sala comum e profissionais vinculados ao atendimento educacional especializado pode ampliar as possibilidades de planejamento e acompanhamento dos estudantes. Contudo, os resultados indicam que o coensino não deve ser entendido como simples presença simultânea de dois profissionais na sala de aula. Ele exige planejamento compartilhado, definição de responsabilidades, diálogo sobre estratégias pedagógicas e acompanhamento conjunto dos processos de aprendizagem.

Essa interpretação é coerente com a compreensão de Ridolfi et al. (2025) sobre a importância da formação e do apoio institucional para a efetivação da inclusão. Os autores mostram que as barreiras não estão restritas ao domínio técnico do professor, envolvendo também condições organizacionais e disponibilidade de recursos.

A mediação pedagógica aparece, nesse contexto, como elemento articulador entre metodologia e aprendizagem. Uma metodologia ativa não elimina a necessidade de intervenção docente; ao contrário, exige uma mediação mais intencional. O professor precisa acompanhar os processos, identificar dificuldades, oferecer feedback, reorganizar as atividades e criar condições para que estudantes com diferentes necessidades possam permanecer envolvidos na tarefa.

Essa constatação dialoga com Vygotsky (1991), para quem a aprendizagem e o desenvolvimento estão relacionados aos processos de interação e mediação. Também se aproxima da perspectiva de Freire (1996), segundo a qual o respeito à autonomia do educando não significa ausência de direção pedagógica. A autonomia se constrói em uma relação educativa na qual o professor cria

CC BY

REMUNOM
ISSN 2178-6925

Received: 22/08/2026 - **Accepted:** 07/10/2026
Vol: 13.21
DOI: 10.66104/wpk1gk14
Pages: 1-41

condições para que o estudante participe ativamente da produção do conhecimento.

Outro resultado importante diz respeito à avaliação. Se a metodologia ativa amplia as formas de participação, a avaliação também precisa considerar diferentes maneiras de demonstrar o conhecimento. A utilização de apenas um instrumento avaliativo pode contradizer a própria lógica de diversificação defendida pelas metodologias ativas e pelo DUA. Assim, produções escritas, apresentações orais, recursos visuais, modelos, registros digitais, projetos e outras formas de expressão podem ser mobilizados de acordo com os objetivos de aprendizagem e as necessidades de acessibilidade.

Essa diversificação não deve ser confundida com redução das exigências acadêmicas. A questão não consiste em diminuir o nível de aprendizagem esperado, mas em oferecer caminhos diferenciados para que o estudante possa demonstrar aquilo que aprendeu. Essa distinção é fundamental para evitar que práticas supostamente inclusivas sejam confundidas com simplificação curricular indiscriminada.

As tecnologias assistivas constituem outro elemento identificado no corpus. Seu uso pode ampliar possibilidades de comunicação, acesso aos conteúdos e produção de conhecimentos. Entretanto, os resultados indicam que a tecnologia precisa estar subordinada à intencionalidade pedagógica. A simples utilização de dispositivos ou plataformas digitais não transforma uma prática em ativa ou inclusiva.

Esse resultado encontra convergência direta no estudo de Ridolfi et al. (2026a), que analisa a articulação entre metodologias ativas e tecnologias digitais. Os autores identificam que recursos digitais podem favorecer engajamento, protagonismo e diversificação das experiências de aprendizagem, mas ressaltam a necessidade de planejamento pedagógico e formação docente para que essas possibilidades se concretizem.

Dessa maneira, a tecnologia deve ser compreendida como meio pedagógico, e não como finalidade. Um recurso digital pode ampliar a participação

CC BY

REMUNOM
ISSN 2178-6925

Received: 22/08/2026 - **Accepted:** 07/10/2026
Vol: 13.21
DOI: 10.66104/wpk1gk14
Pages: 1-41

de um estudante quando possibilita comunicação alternativa, acesso a diferentes representações ou formas de produção. Entretanto, o mesmo recurso pode produzir uma nova barreira se exigir competências tecnológicas que o estudante não possui, se não for acessível ou se estiver desvinculado dos objetivos pedagógicos.

4.3 Metodologias ativas, DUA e perspectivas para a Educação Especial

O terceiro eixo permite avançar da identificação de estratégias para uma discussão mais ampla sobre as condições necessárias para que metodologias ativas contribuam para a Educação Especial. A principal convergência encontrada é a necessidade de articulação entre participação, acessibilidade, flexibilidade curricular, mediação pedagógica e formação docente.

O DUA assume papel estratégico nessa articulação porque oferece uma estrutura para pensar a diversidade antes da elaboração da atividade. Em vez de planejar uma proposta para um estudante considerado “padrão” e realizar adaptações posteriores para aqueles que não conseguem acompanhar, a lógica do DUA orienta a antecipação de diferentes formas de engajamento, representação e ação e expressão. Rose e Meyer (2002) já estabeleciam essa orientação, posteriormente ampliada pelo CAST em sua formulação contemporânea.

Essa perspectiva permite estabelecer uma relação consistente com as metodologias ativas. Se uma atividade baseada em projetos prevê diferentes formas de participação, diferentes meios de acesso às informações e diferentes formas de apresentação dos resultados, ela se aproxima de uma organização pedagógica capaz de contemplar maior variabilidade entre os estudantes. O potencial inclusivo não está, portanto, no nome da metodologia, mas na forma como seus elementos são planejados e mediados.

A literatura analisada também permite identificar que a autonomia constitui uma das perspectivas mais relevantes das metodologias ativas, apontando que estratégias como projetos, resolução de problemas e colaboração podem favorecer

CC BY

REMUNOM
ISSN 2178-6925

Received: 22/08/2026 - **Accepted:** 07/10/2026
Vol: 13.21
DOI: 10.66104/wpk1gk14
Pages: 1-41

situações nas quais os estudantes tomem decisões, organizem etapas de trabalho e participem da construção do conhecimento.

Contudo, é necessário relativizar a utilização do termo “impacto” quando se trata de uma revisão bibliográfica. O corpus permite identificar potencialidades e associações descritas pelos estudos, mas não permite afirmar que a utilização de determinada metodologia produza automaticamente aumento de autonomia em todos os estudantes. A autonomia deve ser compreendida como possibilidade pedagógica construída mediante mediação, acessibilidade e participação.

Essa cautela é particularmente importante na Educação Especial. Um estudante pode estar formalmente inserido em uma atividade baseada em projetos e, ainda assim, não participar das decisões relevantes. Pode também receber uma tarefa diferenciada que reduza sua participação em vez de ampliá-la. Portanto, a análise da inclusão precisa considerar não apenas a presença do estudante na atividade, mas o grau e a qualidade de sua participação.

Nesse aspecto, a distinção entre integração, participação e inclusão torna-se fundamental. A presença física em uma sala ou a execução de uma tarefa não constitui, isoladamente, evidência suficiente de inclusão. A perspectiva inclusiva pressupõe condições para participação e aprendizagem, aspecto que também aparece na discussão de Ridolfi *et al.* (2026b) sobre a relação entre Educação Especial e educação inclusiva. Os autores destacam que a efetivação desse direito depende da articulação entre políticas, formação continuada, gestão e práticas pedagógicas fundamentadas em acessibilidade e respeito à diversidade.

A formação continuada emerge, portanto, como uma perspectiva estruturante. Mais do que cursos pontuais sobre determinadas ferramentas ou metodologias, a formação precisa criar oportunidades para que os professores analisem suas práticas, estudem situações concretas, compartilhem experiências e construam coletivamente alternativas pedagógicas. Essa perspectiva encontra correspondência no estudo de Ridolfi *et al.* (2025), que identifica a formação continuada como elemento necessário para enfrentar as dificuldades relacionadas à inclusão e ao uso de tecnologias educacionais.

CC BY

REMUNOM
ISSN 2178-6925

Received: 22/08/2026 - **Accepted:** 07/10/2026
Vol: 13.21
DOI: 10.66104/wpk1gk14
Pages: 1-41

Outra perspectiva identificada diz respeito à colaboração entre escola, família e comunidade, pois a participação das famílias pode fornecer informações relevantes sobre interesses, habilidades e necessidades dos estudantes, contribuindo para o planejamento de atividades contextualizadas. A comunidade também pode ampliar os espaços de aprendizagem e favorecer experiências relacionadas a problemas reais.

Esse aspecto amplia a compreensão das metodologias ativas porque desloca a aprendizagem para além da execução de atividades dentro da sala de aula. Projetos vinculados a problemas reais, investigações do território, participação comunitária e produção coletiva podem criar situações de aprendizagem significativas. Entretanto, novamente, essas possibilidades dependem de planejamento, acessibilidade e mediação, não devendo ser apresentadas como resultados automáticos da metodologia.

4.4 Síntese interpretativa dos resultados

A análise dos nove trabalhos permite identificar uma relação dinâmica entre metodologia, acessibilidade e condições de implementação. Os resultados não sustentam a ideia de que as metodologias ativas constituam uma solução autônoma para os desafios da Educação Especial. Ao contrário, evidenciam que seu potencial depende da existência de condições pedagógicas e institucionais capazes de sustentar práticas diferenciadas. Nesse sentido, os resultados podem ser sintetizados em quatro proposições analíticas.

A primeira é que as metodologias ativas ampliam possibilidades, mas não garantem inclusão. Estratégias como projetos, resolução de problemas, colaboração, sala de aula invertida e aprendizagem entre pares podem favorecer participação e protagonismo, mas somente quando planejadas de maneira acessível.

A segunda é que a acessibilidade precisa integrar o planejamento desde o início. A adoção posterior de adaptações pode ser necessária em determinadas

CC BY

REMUNOM
ISSN 2178-6925

Received: 22/08/2026 - **Accepted:** 07/10/2026
Vol: 13.21
DOI: 10.66104/wpk1gk14
Pages: 1-41

situações, mas uma perspectiva orientada pelo DUA permite antecipar parte da variabilidade existente entre os estudantes e reduzir barreiras produzidas pelo próprio desenho da atividade.

A terceira é que a formação docente constitui condição estruturante, mas não suficiente. A competência profissional precisa estar acompanhada de tempo de planejamento, recursos acessíveis, tecnologias assistivas, colaboração entre profissionais e apoio institucional. Essa interpretação converge com os resultados recentes de Ridolfi *et al*. (2025; 2026a), que associam a efetividade das práticas inclusivas e das metodologias contemporâneas à articulação entre formação, planejamento e condições institucionais.

A quarta proposição é que a inclusão constitui um processo institucional e cultural, e não apenas metodológico. A relação entre Educação Especial e educação inclusiva envolve políticas, organização escolar, formação profissional, recursos, acessibilidade e práticas pedagógicas. A contribuição das metodologias ativas deve ser situada nesse conjunto mais amplo de condições.

Assim, os resultados permitem propor uma interpretação segundo a qual a relação entre metodologias ativas e Educação Especial não é linear. Ela pode ser representada conceitualmente pela seguinte dinâmica: diversidade dos estudantes → identificação das barreiras → planejamento acessível → escolha intencional da metodologia → mediação docente → participação → possibilidades de aprendizagem. Cada etapa depende das demais, e a interrupção de qualquer uma delas pode limitar a potencialidade inclusiva da proposta.

Essa síntese também permite identificar uma tensão central. De um lado, as metodologias ativas representam uma possibilidade de superar práticas excessivamente padronizadas e ampliar a participação discente. De outro, quando implementadas sem acessibilidade, formação e apoio institucional, podem reproduzir desigualdades ou criar novas barreiras. O caráter inclusivo da metodologia, portanto, não decorre de sua denominação, mas da relação estabelecida entre seus princípios, as necessidades dos estudantes e as condições concretas de sua realização.

CC BY

REMUNOM
ISSN 2178-6925

Received: 22/08/2026 - **Accepted:** 07/10/2026
Vol: 13.21
DOI: 10.66104/wpk1gk14
Pages: 1-41

A principal contribuição interpretativa deste estudo está, nesse sentido, em compreender as metodologias ativas como dispositivos pedagógicos potencialmente inclusivos, cuja efetividade depende de uma arquitetura institucional e pedagógica mais ampla. Essa compreensão evita tanto uma rejeição das metodologias ativas quanto uma visão idealizada de seu potencial. O desafio não consiste simplesmente em tornar a Educação Especial mais “ativa”, mas em construir condições para que todos os estudantes possam participar ativamente, acessar o currículo, expressar seus conhecimentos e desenvolver autonomia.

Em consonância com Ridolfi *et al*. (2026b), que identificam a necessidade de articulação entre Educação Especial, educação inclusiva, políticas, formação docente, gestão e práticas pedagógicas, os resultados indicam que a transformação da escola depende de ações integradas e não de intervenções metodológicas isoladas. Dessa maneira, as metodologias ativas podem constituir uma dimensão relevante de uma política pedagógica inclusiva, desde que inseridas em uma concepção de educação comprometida com a acessibilidade, a equidade, a participação e o direito à aprendizagem.

Por fim, a análise evidencia que as perspectivas futuras não se restringem à ampliação do repertório de metodologias disponíveis aos professores. O avanço do campo depende da produção de conhecimento sobre como essas metodologias funcionam em diferentes contextos da Educação Especial, quais barreiras persistem, quais recursos são necessários, como os estudantes participam efetivamente e quais condições institucionais favorecem sua implementação. Essa agenda de investigação é particularmente importante porque o corpus analisado, embora permita identificar tendências e convergências, não possibilita estabelecer efeitos causais generalizáveis.

Consequentemente, os resultados sustentam uma conclusão analítica mais precisa: as metodologias ativas apresentam perspectivas relevantes para a Educação Especial quando articuladas à acessibilidade, ao Desenho Universal para a Aprendizagem, à formação docente, às tecnologias assistivas, ao trabalho colaborativo e ao suporte institucional; isoladamente, porém, não constituem

CC BY

REMUNOM
ISSN 2178-6925

Received: 22/08/2026 - **Accepted:** 07/10/2026
Vol: 13.21
DOI: 10.66104/wpk1gk14
Pages: 1-41

garantia de inclusão. Essa formulação preserva o potencial transformador das práticas ativas sem ultrapassar os limites das evidências produzidas pelo corpus analisado.

5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este estudo analisou os desafios e as perspectivas relacionados à utilização de metodologias ativas na Educação Especial, considerando sua articulação com práticas pedagógicas inclusivas. A análise qualitativa do corpus de nove trabalhos evidenciou que estratégias como aprendizagem baseada em projetos, resolução de problemas, ensino colaborativo, sala de aula invertida e gamificação podem ampliar possibilidades de participação, autonomia, interação e expressão dos estudantes. Contudo, tais possibilidades não decorrem da metodologia em si, mas das condições pedagógicas e institucionais em que é implementada.

Os principais desafios identificados concentram-se na formação docente, na acessibilidade pedagógica, na disponibilidade de recursos, no planejamento colaborativo, nas condições institucionais e na superação de barreiras atitudinais. Nesse sentido, a formação continuada assume papel estruturante, especialmente para que os professores possam reconhecer barreiras à aprendizagem, diversificar formas de participação e avaliação, utilizar recursos acessíveis e desenvolver mediações coerentes com a diversidade dos estudantes.

Os resultados também indicam que o Desenho Universal para a Aprendizagem, as tecnologias assistivas e o trabalho colaborativo constituem perspectivas relevantes para qualificar a utilização das metodologias ativas. Entretanto, a análise não permite afirmar efeitos causais ou generalizáveis, uma vez que se fundamenta em corpus bibliográfico delimitado. Assim, as metodologias ativas devem ser compreendidas como possibilidades pedagógicas condicionadas à acessibilidade, à mediação docente e ao suporte institucional, e não como soluções universais para a inclusão.

CC BY

REMUNOM
ISSN 2178-6925

Received: 22/08/2026 - **Accepted:** 07/10/2026
Vol: 13.21
DOI: 10.66104/wpk1gk14
Pages: 1-41

Como contribuição, o estudo reforça a necessidade de superar uma concepção tecnicista da inovação pedagógica, deslocando a discussão da escolha de metodologias para as condições que possibilitam participação e aprendizagem. Pesquisas futuras poderão ampliar o corpus e desenvolver investigações empíricas, especialmente em diferentes contextos da Educação Especial, para examinar como estudantes e professores vivenciam essas práticas e quais condições institucionais favorecem sua implementação.

REFERÊNCIAS

BACICH, Lilian; MORAN, José (org.). **Metodologias ativas para uma educação inovadora:** uma abordagem teórico-prática. Porto Alegre: Penso, 2018.

BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. São Paulo: Edições 70, 2011.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Brasília, DF: Presidência da República, 1988.

BRASIL. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, DF: Presidência da República, 1996.

BRASIL. **Lei nº 13.146, de 6 de julho de 2015**. Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência). Brasília, DF: Presidência da República, 2015.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. **Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva**. Brasília, DF: MEC/SEESP, 2008.

CAST. **CAST Universal Design for Learning Guidelines version 3.0**. Lynnfield, MA: CAST, 2024.

DEWEY, John. **Democracia e educação:** introdução à filosofia da educação. 3. ed. São Paulo: Nacional, 1959.

FREEMAN, Scott *et al.* Active learning increases student performance in science, engineering, and mathematics. **Proceedings of the National Academy of Sciences**, Washington, DC, v. 111, n. 23, p. 8410-8415, 2014.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia:** saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

CC BY

REMUNOM
ISSN 2178-6925

Received: 22/08/2026 - **Accepted:** 07/10/2026
Vol: 13.21
DOI: 10.66104/wpk1gk14
Pages: 1-41

GIL, Antonio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 4. ed. São Paulo: Atlas, 2002.

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

PAGE, Matthew J. *et al*. The PRISMA 2020 statement: an updated guideline for reporting systematic reviews. **BMJ**, London, v. 372, n. 71, 2021.

RIDOLFI, Luiz Fernando *et al*. Desafios da educação inclusiva: políticas públicas, formação docente e uso de tecnologias no contexto escolar brasileiro. **Revista Ibero-Americana de Humanidades, Ciências e Educação**, São Paulo, v. 11, n. 10, p. 632-643, 2025.

RIDOLFI, Luiz Fernando *et al*. Metodologias ativas e tecnologias digitais na Educação Básica: uma análise do estado do conhecimento sobre estratégias pedagógicas contemporâneas. **Revista Ibero-Americana de Humanidades, Ciências e Educação**, São Paulo, v. 12, n. 1, p. 1-18, 2026a.

RIDOLFI, Luiz Fernando *et al*. A relação entre Educação Especial e Educação Inclusiva na contemporaneidade. **Revista Ilustração**, v. 7, n. 7, p. 121-169, 2026b.

ROSE, David H.; MEYER, Anne. **Teaching every student in the digital age:** Universal Design for Learning. Alexandria, VA: Association for Supervision and Curriculum Development, 2002.

VYGOTSKY, Lev Semionovich. **A formação social da mente:** o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores. 4. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1991.

CC BY