

Estado da publicação: O preprint não foi publicado em outro meio.

EDUCAÇÃO INCLUSIVA: DESAFIOS E POSSIBILIDADES

Lia Constantino Criscoullo, Elisa Braz Cota, Bianca Olímpio Vilela, Iolanda Costa Rodrigues,
Gláucia Rodrigues Guimarães, Thalita Karla Flores Cruz

<https://doi.org/10.1590/SciELOPreprints.13343>

Submetido em: 2025-09-11

Postado em: 2025-09-11 (versão 1)

(AAAA-MM-DD)

ARTIGO

EDUCAÇÃO INCLUSIVA: DESAFIOS E POSSIBILIDADES

LIA CONSTANTINO CRISCOULLO^{1,2}

<https://orcid.org/0000-0002-4602-7415>
[<liaconstantinoc@gmail.com>](mailto:liaconstantinoc@gmail.com)

ELISA BRAZ COTA^{1,2}

<https://orcid.org/0009-0001-6263-9737>
[<elisabcota@gmail.com>](mailto:elisabcota@gmail.com)

BIANCA OLÍMPIO VILELA^{1,2}

<https://orcid.org/0009-0002-8463-0140>
[<biolimpiovilela@gmail.com>](mailto:biolimpiovilela@gmail.com)

IOLANDA COSTA RODRIGUES²

<https://orcid.org/0000-0003-3243-6880>
[<lolandaAbee@gmail.com>](mailto:lolandaAbee@gmail.com)

GLÁUCIA RODRIGUES GUIMARÃES

<https://orcid.org/0009-0007-1573-9173>
[<glargloff@gmail.com>](mailto:glargloff@gmail.com)

THALITA KARLA FLORES CRUZ²

<https://orcid.org/0000-0002-5656-2593>
[<thalitacruz.treini@gmail.com>](mailto:thalitacruz.treini@gmail.com)

¹ Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG). Belo Horizonte, Minas Gerais (MG), Brasil.

² Instituto de Neurodesenvolvimento, Cognição e Educação Inclusiva Grupo (INCEI). Ribeirão das Neves, Minas Gerais (MG), Brasil.

RESUMO: A educação inclusiva no Brasil é amparada por leis e políticas públicas. No entanto, ainda enfrenta grandes desafios. Entre eles estão a adaptação do currículo, as dificuldades específicas de aprendizagem, a formação de professores e a falta de apoio institucional. Este estudo usa uma abordagem qualitativa para analisar esses obstáculos. A pesquisa se baseia em revisão bibliográfica e análise de documentos oficiais. Também examina as principais abordagens pedagógicas adotadas no país. O artigo apresenta o programa TREINI na Escola (TnE) como uma proposta prática e baseada em evidências científicas. O TnE oferece um currículo funcional e adaptado, com foco em ensino explícito e atividades contextualizadas. O programa também fornece suporte a professores, por meio de formação continuada e materiais estruturados. Seu objetivo é promover a aprendizagem acadêmica, funcional e socioemocional de alunos com deficiência e transtornos do neurodesenvolvimento. Ao unir elementos de pedagogias tradicionais e modernas, o TnE busca tornar a inclusão mais efetiva. Ainda assim, o programa precisa ser testado em diferentes contextos e validado por pesquisas futuras.

Palavras-chave: educação inclusiva, práticas pedagógicas, TREINI na Escola.

INCLUSIVE EDUCATION: CHALLENGES AND POSSIBILITIES

ABSTRACT: Inclusive education in Brazil is supported by laws and public policies. However, it still faces major challenges. These include curriculum adaptation, specific learning difficulties, teacher training, and the lack of institutional support. This study uses a qualitative approach to analyze these obstacles. The research is based on a literature review and analysis of official documents. It also examines the main pedagogical approaches adopted in the country. The article presents the *TREINI na Escola* (TnE) program as a practical and evidence-based proposal. TnE offers a functional and adapted curriculum, focusing on explicit instruction and contextualized activities. The program also provides support for teachers through ongoing training and structured materials. Its goal is to promote academic, functional, and socioemotional learning for students with disabilities and neurodevelopmental disorders. By combining elements from both traditional and modern pedagogies, TnE seeks to make inclusion more effective. Nevertheless, the program still needs to be tested in different contexts and validated through future research.

Keywords: inclusive education, pedagogical practices, TREINI na Escola.

EDUCACIÓN INCLUSIVA: DESAFÍOS Y POSIBILIDADES

RESUMEN: La educación inclusiva en Brasil está respaldada por leyes y políticas públicas. Sin embargo, aún enfrenta grandes desafíos. Entre ellos se encuentran la adaptación del currículo, las dificultades específicas de aprendizaje, la formación docente y la falta de apoyo institucional. Este estudio utiliza un enfoque cualitativo para analizar estos obstáculos. La investigación se basa en una revisión bibliográfica y en el análisis de documentos oficiales. También examina los principales enfoques pedagógicos adoptados en el país. El artículo presenta el programa *TREINI en la Escuela* (TnE) como una propuesta práctica y basada en evidencia científica. El TnE ofrece un currículo funcional y adaptado, con enfoque en la enseñanza explícita y actividades contextualizadas. El programa también brinda apoyo a los docentes mediante formación continua y materiales estructurados. Su objetivo es promover el aprendizaje académico, funcional y socioemocional de estudiantes con discapacidad y trastornos del neurodesarrollo. Al combinar elementos de pedagogías tradicionales y modernas, el TnE busca hacer más efectiva la inclusión. Aun así, el programa necesita ser probado en diferentes contextos y validado por investigaciones futuras.

Palabras clave: educación inclusiva, prácticas pedagógicas, TREINI en la Escuela.

INTRODUÇÃO

A educação inclusiva é um processo que visa aumentar a participação de todos os alunos nos sistemas educacionais, especialmente daqueles que, historicamente, foram marginalizados ou excluídos da convivência social. Conforme Ziliotto (2023), a educação inclusiva vai além de melhorar a acessibilidade para estudantes com necessidades especiais; envolve a reformulação de conteúdos, métodos e estruturas de ensino, permitindo que todos os alunos aprendam juntos, independentemente de suas condições físicas, intelectuais, sociais, emocionais, linguísticas ou outras.

Desde a promulgação da Constituição Federal de 1988, o Brasil adota como princípio fundamental a garantia de uma educação de qualidade e equitativa para todos os cidadãos. Os artigos 206, inciso I, e 208 da Constituição destacam a importância da igualdade de condições para o acesso e a permanência na escola, reafirmando a dignidade humana e a necessidade de uma educação inclusiva (Brasil, 1988). A partir deste marco, diversas políticas foram estabelecidas para promover a universalização do acesso e permanência na educação, além de orientar o atendimento às pessoas com deficiência, transtornos do espectro autista e altas habilidades/superdotação.

No entanto, a implementação de uma educação verdadeiramente inclusiva no Brasil ainda enfrenta desafios significativos. Destacam-se a necessidade de adaptar o currículo para atender às

diferentes necessidades dos alunos (Pereira et al., 2022; Narciso et al., 2024), garantindo que todos tenham acesso ao aprendizado de forma equitativa. Além disso, a superação das dificuldades específicas de aprendizagem requer abordagens pedagógicas que considerem as particularidades de cada estudante (Sapori, 2023). Outro desafio importante está na capacitação contínua dos docentes (Lima, 2022; Pereira et al., 2022; Narciso et al., 2024), para que estejam preparados para lidar com a diversidade em sala de aula de forma eficaz. A falta de recursos adequados e de apoio institucional consistente agrava essas dificuldades (Dall'acqua, 2023; Pereira et al., 2022; Narciso et al., 2024). Tais desafios limitam a capacidade das escolas de implementar práticas inclusivas. Ademais, há uma escassez de estudos que documentem soluções práticas e baseadas em evidências que possam ser implementadas em larga escala nas escolas regulares.

Nesse contexto, programas especializados são essenciais para superar esses desafios e promover uma educação verdadeiramente inclusiva. O programa TREINI na Escola (TnE) surge como uma resposta inovadora e baseada em evidências para enfrentar esses obstáculos. Desenvolvido por uma equipe multidisciplinar de educadores, clínicos e pesquisadores da empresa TREINITEC Ltda., o TnE fundamenta-se em estudos sobre o desenvolvimento cognitivo e socioemocional infantil, na análise dos mecanismos neurocognitivos da socialização/ aprendizagem escolar, pesquisas analítico-comportamentais sobre adaptação psicossocial e motivação para a aprendizagem. As principais características do TnE incluem o foco na aquisição de habilidades, o ensino sistemático e explícito dos conteúdos curriculares, o manejo comportamental não-coercivo, a generalização do currículo para a vida cotidiana, a organização comportamental e atencional, e a disponibilização de material didático sob a forma de livros para alunos e professores. O programa também oferece formação docente por meio de um currículo de videoaulas e supervisão.

Este estudo tem como objetivo explorar as diretrizes e políticas públicas de educação inclusiva no Brasil, analisar as abordagens pedagógicas mais adotadas e discutir os principais desafios enfrentados na implementação dessas práticas, especialmente nas escolas regulares. Além disso, busca-se demonstrar como o programa TnE contribui para a superação desses desafios, promovendo uma educação inclusiva eficaz e abrangente.

MÉTODO

Para a realização deste estudo, adotou-se uma abordagem qualitativa, fundamentada em revisão bibliográfica e análise documental. Esta metodologia foi escolhida para proporcionar uma compreensão abrangente das diretrizes e políticas públicas de educação inclusiva no Brasil, bem como das práticas pedagógicas e dos critérios de escolha escolar.

A revisão bibliográfica envolveu a consulta a diversas fontes acadêmicas, incluindo artigos científicos, livros e teses que tratam da educação inclusiva, das diferentes abordagens pedagógicas e dos critérios para a escolha de escolas. A seleção das fontes baseou-se na relevância das publicações, com uma busca também por estudos internacionais, assegurando que as informações utilizadas estivessem alinhadas com as práticas e conhecimentos mais substanciais na área de educação inclusiva.

Paralelamente, foi realizada uma análise documental de importantes documentos legislativos e políticas públicas brasileiras relacionadas à educação inclusiva. Esta análise incluiu a Lei Brasileira de Inclusão (Lei nº 13.146/2015), a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (MEC, 2008) e as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Especial. A análise desses documentos foi essencial para compreender o contexto legal e normativo que orienta a educação inclusiva no Brasil, permitindo uma avaliação crítica das diretrizes e políticas vigentes.

Os dados coletados foram organizados em categorias temáticas para facilitar a análise. As categorias incluíram legislação e políticas públicas, abordagens pedagógicas disponíveis no Brasil, desafios da educação inclusiva e programa TREINI na Escola. A organização dos dados em categorias permitiu uma análise estruturada e detalhada, com o objetivo de identificar padrões, divergências e pontos de convergência entre as diferentes fontes e estudos analisados. A análise buscou, assim, fornecer uma visão abrangente e crítica das práticas e políticas de educação inclusiva, bem como apresentar um programa que objetiva promover uma educação verdadeiramente inclusiva.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

Diretrizes e Políticas Públicas que regulamentam a Educação Inclusiva no Brasil

A importância da educação inclusiva estende-se além do ambiente escolar. Ela reflete uma mudança holística em direção a uma maior equidade e justiça social. Ainscow e Miles (2008) destacam que a inclusão educacional é fundamental para a construção de sociedades mais justas e para a promoção da compreensão e aceitação das diferenças. Isso contribui para a redução de estigmas e preconceitos, promovendo ambientes mais acolhedores e respeitosos.

Além disso, os benefícios da inclusão se estendem a todos os alunos, não apenas àqueles com necessidades específicas. A diversidade em sala de aula pode enriquecer as experiências de aprendizagem, promovendo um melhor desenvolvimento social e cognitivo para todos. Estudantes expostos a ambientes inclusivos tendem a desenvolver maior empatia e habilidades sociais, além de estarem mais preparados para a vida em uma sociedade diversificada (Mitchell, 2008).

A educação inclusiva no Brasil é sustentada por uma série de diretrizes e políticas públicas que buscam garantir o direito à educação para todas as pessoas, especialmente aquelas com deficiência. A Constituição Federal de 1988 é o marco inicial, declarando a educação como um direito social e um dever do Estado e da família. Esta base legal é complementada por diversas leis e regulamentos específicos.

Entre essas regulamentações, destaca-se a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Lei nº 13.146/2015), que define inclusão como o processo de assegurar a participação plena e efetiva das pessoas com deficiência em todos os aspectos da vida, em igualdade de condições com as demais pessoas. A lei estabelece a inclusão como um princípio fundamental a ser promovido em todos os âmbitos da sociedade, incluindo a educação, o trabalho, o lazer, a cultura e a saúde.

No contexto educacional, essa lei enfatiza que a inclusão vai além da acessibilidade física ou das adaptações curriculares; trata-se da transformação das atitudes e práticas sociais e institucionais para criar um ambiente onde todas as pessoas, com ou sem deficiência, possam exercer seus direitos e participar plenamente da sociedade. Isso envolve garantir que todas as pessoas tenham acesso ao ensino regular, recebendo os apoios necessários para seu aprendizado e desenvolvimento, respeitando suas necessidades específicas e promovendo sua participação equitativa no ambiente escolar (Brasil, 2015). Dessa forma, a inclusão escolar não está restrita apenas a crianças com deficiência, acessibilidade e mudanças curriculares. Ela engloba todas as crianças da escola que necessitam de qualquer suporte para se envolver no processo de aprendizagem, que é o propósito central da educação. A inclusão envolve mudanças não apenas no currículo, mas em toda a comunidade escolar.

Outras políticas públicas importantes incluem a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (PNEEPEI, 2008), que estabelece diretrizes para identificar, elaborar e organizar recursos pedagógicos e de acessibilidade que eliminem barreiras para a plena participação dos alunos. A PNEEPEI orienta o atendimento educacional especializado que é complementar e suplementar à formação dos alunos, visando à sua autonomia e independência na escola e fora dela.

O Plano de Afirmção e Fortalecimento da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (PNEEPEI, 2023), por sua vez, visa expandir o acesso à educação especial por meio de busca ativa, criação de novas turmas e investimento em atenção precoce. O plano também promove o desenvolvimento de redes de serviços de apoio diversificados para a escolarização de estudantes com necessidades educacionais especiais e uma política mais efetiva de formação inicial e continuada de professores e profissionais envolvidos.

Finalmente, a Política Nacional de Proteção dos Direitos da Pessoa com Transtorno do Espectro Autista (TEA) (Lei nº 12.764/2012) representa um marco fundamental na garantia dos direitos das pessoas com TEA, equiparando-as, para fins legais, às pessoas com deficiência. Essa lei estabelece diretrizes para a formulação de políticas públicas voltadas à inclusão, proteção e desenvolvimento de indivíduos com autismo. A Lei assegura às pessoas com TEA o direito ao acesso à educação em escolas regulares, com os apoios necessários para sua aprendizagem e participação plena. Além de garantir a matrícula compulsória e a vedação de cobranças adicionais em instituições privadas, a lei reforça a necessidade de adaptações curriculares, disponibilização de profissionais de apoio e desenvolvimento de estratégias pedagógicas que respeitem as especificidades do TEA. Sua

implementação fortalece a luta por uma educação inclusiva, promovendo a equidade e garantindo que crianças e adolescentes autistas tenham oportunidades educacionais adequadas ao seu desenvolvimento.

Abordagens Pedagógicas disponíveis no Brasil

As políticas públicas de educação inclusiva no Brasil têm influenciado a organização das escolas, levando à criação de três tipos principais de instituições: escolas especiais, classes especiais e escolas regulares. A educação inclusiva, como estabelecida pelas políticas públicas, encontra seu maior desafio e, ao mesmo tempo, sua maior oportunidade dentro das escolas regulares. É nesse ambiente que diferentes abordagens pedagógicas são adotadas para garantir que todos os alunos, independentemente de suas condições, recebam uma educação de qualidade. Nesse sentido, serão abordadas as principais características de cada tipo de escola e as implicações das diferentes abordagens pedagógicas na prática da educação inclusiva, sobretudo, em escolas regulares.

A escola especial é uma instituição dedicada exclusivamente ao atendimento de alunos com necessidades educacionais específicas. Essas escolas oferecem currículos e ambientes adaptados para promover o desenvolvimento pleno desses alunos. As escolas especiais podem atender a uma ampla gama de necessidades, desde deficiências físicas e intelectuais até transtornos do espectro autista. Embora essas instituições sejam dedicadas a atender a certas demandas, elas também podem promover a segregação. A escola especial distancia esses alunos do convívio com seus pares típicos, o que contraria o princípio de inclusão defendido pelas políticas públicas.

A classe especial, por outro lado, é uma sala de aula dentro de uma escola regular que atende exclusivamente alunos com necessidades educacionais. Essa classe é formada por um número reduzido de alunos e possui um currículo adaptado, além de contar com professores especializados e outros profissionais de apoio para atender às necessidades específicas desses alunos. A quantidade de alunos por turma é outro aspecto relevante (Carneiro et al., 2021). É importante avaliar se o número de alunos por turma é adequado para garantir a atenção individualizada, especialmente para alunos com necessidades específicas de aprendizagem. A proporção de alunos por professor deve permitir um acompanhamento efetivo. Os recursos disponíveis na escola também são essenciais (Kassar, 2011). Nesse sentido, é necessário verificar a disponibilidade de recursos tecnológicos, como quadros interativos, computadores adaptados e outros dispositivos de apoio. Além disso, é preciso avaliar se há auxiliares de apoio disponíveis para ajudar os alunos com necessidades especiais, tanto em sala de aula quanto em outras atividades escolares. A escola deve possuir ainda materiais pedagógicos variados e adequados para diferentes tipos de necessidades. Essa modalidade de ensino também não é a mais adequada. Apesar de serem projetadas para oferecer um ensino mais personalizado, muitas vezes separam os alunos com maiores necessidades de apoio do restante da escola. Essa prática perpetua uma forma de exclusão dentro do próprio ambiente educacional, indo contra o que as normativas definem como a verdadeira inclusão.

A escola regular é a modalidade de ensino mais comum e atende à maioria dos alunos, oferecendo um currículo geral e buscando a inclusão de todos os estudantes, inclusive aqueles com necessidades educacionais específicas. Segundo a legislação brasileira, nas escolas regulares, a inclusão deve ser promovida através de adaptações curriculares e apoio especializado para que todos os alunos possam aprender juntos no mesmo ambiente. A flexibilidade do currículo é fundamental, e a escola deve estar disposta e preparada para adaptar o currículo às necessidades individuais dos alunos (Zanato e Gimenez, 2017). Isso inclui a elaboração de Planos de Ensino Individualizados (PEIs) para alunos com necessidades específicas de aprendizagem. A qualificação dos professores também é crucial (Sampaio e Sampaio, 2009). É necessário confirmar se os professores possuem formação e treinamento em educação inclusiva e em trabalhar com alunos com diferentes necessidades. Além disso, deve-se verificar se a escola oferece oportunidades regulares de desenvolvimento profissional para os professores e se há experiência prática na aplicação de práticas inclusivas na sala de aula. No entanto, muito frequentemente essas diretrizes não são seguidas na prática. (Kassar, 2011). O currículo muitas vezes não reflete a real necessidade do aluno (Minetto, 2021). As adaptações curriculares, quando realizadas, se limitam a pequenas modificações sem promover uma verdadeira reformulação do conteúdo ou das metodologias de ensino (Minetto, 2021). Além disso, embora alguns professores tenham formação básica em educação inclusiva, a falta de recursos e apoio na prática educativa resulta

em desafios consideráveis para a implementação dessas adaptações (Ferreira et al., 2015; Minetto, 2021). Esse cenário evidencia a necessidade de repensar as estratégias utilizadas para garantir a inclusão efetiva, sendo necessário realizar uma análise mais aprofundada dos principais desafios da educação inclusiva.

Dentre as escolas regulares, é possível observar a adoção de abordagens pedagógicas distintas. As diferenças entre os métodos de ensino tem importantes impactos nas práticas relacionadas à educação inclusiva. No Brasil, os métodos mais frequentes são: tradicional, construtivista, Montessori, Waldorf e Freinet. A seguir, serão descritos os principais pressupostos teóricos e metodológicos que fundamentam estas abordagens, assim como as vantagens e desvantagens relacionadas à aplicação e à prática da educação inclusiva.

A pedagogia tradicional, a mais comum e conhecida atualmente, emergiu com a implementação dos sistemas nacionais de ensino no século XIX, após a Revolução Industrial, e se expandiu significativamente a partir das últimas décadas do século XX (Leão, 1999). Fortemente influenciada pela economia, essa abordagem educativa destaca métodos objetivos e operacionalizados, orientados pelos princípios de "racionalidade, eficiência e produtividade" (Chakur, Silva & Massabni, 2004). Dessa forma, a escola tradicional, ou conteudista, é caracterizada por um ensino centrado na transmissão de conhecimento de maneira sistemática e organizada. Neste modelo, os professores são as principais fontes de conhecimento e os alunos atuam como receptores do conteúdo. O objetivo principal é a transmissão de conteúdo acadêmico, com uma estrutura disciplinada, onde o professor é a autoridade central e responsável pelo ensino explícito ao aluno (Gadotti, 1995; Saviani, 1991). Este método desenvolve fortemente as habilidades acadêmicas dos alunos e garante uma base sólida de conhecimento que é essencial para a continuidade dos estudos.

Conforme as diretrizes, para promover a educação inclusiva, as escolas tradicionais devem adaptar a estrutura curricular e as avaliações realizadas pelos alunos para atender às suas necessidades. Nesse sentido, as escolas realizam mudanças que devem estar previstas e respaldadas pelo projeto pedagógico. Elas fazem isso não por meio de um currículo novo, mas através da adaptação da proposta regular (Floro, 2019). Além disso, as avaliações também são adaptadas para que reflitam as habilidades que foram realmente adquiridas e desenvolvidas pelos alunos. No entanto, apesar de sua importância na formação acadêmica, a pedagogia tradicional enfrenta críticas por sua incapacidade de atender às necessidades de todos os alunos (Saviani, 2014). Algumas dificuldades desta proposta se relacionam à necessidade de uma formação contínua por parte dos professores, uma vez que a falta de conhecimento e treinamento adequado pode limitar a eficácia das adaptações. Isso conseqüentemente afeta também a qualidade do ensino. Dessa forma, mesmo quando as adaptações são realizadas, elas podem não ser suficientes para alunos que necessitam de abordagens mais individualizadas. De modo semelhante, a falta de atividades que trabalhem e promovam maior autonomia e independência em atividades de vida diária podem resultar em perdas para o desenvolvimento, sobretudo, de crianças com prejuízos mais amplos.

Com o passar dos anos, mudanças estruturais, sociais, econômicas e tecnológicas transformaram a sociedade e sua cultura, levando ao surgimento de novas abordagens pedagógicas (Costa e de Salles Tibúrcio, 2019). Entre essas novas abordagens estão o construtivismo de Jean Piaget, o método Montessori de Maria Montessori e a pedagogia Waldorf de Rudolf Steiner. Essas abordagens compartilham algumas características gerais, como a busca pela autonomia dos estudantes e uma interação constante entre indivíduo, objetos pedagógicos e espaço físico escolar. Dessa forma, ambientes que instigam e estimulam espontaneamente a curiosidade são priorizados, levando os alunos a desenvolverem o máximo de experimentações.

O construtivismo, baseado nas teorias de Jean Piaget, propõe que o conhecimento é construído pelo próprio aluno através de suas experiências e interações com o ambiente (Piaget, 1994). O método de ensino inclui atividades práticas e projetos que incentivam a descoberta e a experimentação. O foco é no desenvolvimento de habilidades cognitivas e pensamento crítico, em um ambiente colaborativo e interativo. O professor atua como facilitador do processo de aprendizagem, que é orientado pelo próprio aluno (Piaget, 1994; Pimentel, 1991). Por mais que o construtivismo valorize a construção do conhecimento pelo próprio aluno por meio de experiências e interações, essa abordagem pode ser desafiadora para alunos com dificuldades significativas de aprendizagem. Crianças com transtornos do neurodesenvolvimento, por exemplo, podem necessitar de instruções mais diretas e

explícitas, algo que o construtivismo não prioriza. A ênfase na autonomia e na descoberta pode deixar alguns alunos sem o suporte necessário para acompanhar o ritmo de aprendizagem da turma, resultando em desigualdades educacionais dentro da sala de aula.

O método Montessori, desenvolvido por Maria Montessori, enfatiza a autonomia do aluno e o aprendizado através da exploração e do uso de materiais didáticos específicos. Esta abordagem utiliza materiais sensoriais e manipulativos para promover a autoeducação e visa o desenvolvimento integral do aluno (Montessori, 1965). Em uma sala de aula Montessori, as crianças têm liberdade para escolher atividades que lhes interessam, movendo-se entre diferentes estações de trabalho ao invés de permanecerem sentadas em carteiras. O ambiente é preparado para facilitar a independência e a escolha, com o professor atuando como guia e observador (Montessori, 1965; Costa, 2002). No entanto, por mais que o foco do método Montessori na autonomia e na escolha do aluno traga benefícios para o desenvolvimento da independência, essa abordagem pode não atender adequadamente às necessidades de crianças que precisam de uma estrutura mais rígida e de maior orientação para aprender, como é o caso da maioria das crianças com TEA. Alunos com dificuldades de autorregulação ou com déficits nas habilidades executivas podem achar o ambiente Montessori confuso ou pouco estruturado, o que pode dificultar seu progresso em adquirir habilidades acadêmicas. Além disso, a dependência de materiais didáticos específicos pode ser um obstáculo em escolas com menos recursos, o que limita a aplicação do método de maneira inclusiva.

A pedagogia Waldorf, criada por Rudolf Steiner, é baseada na antroposofia e busca o desenvolvimento holístico do aluno. Essa abordagem integra aspectos acadêmicos, artísticos e práticos. O método Waldorf incorpora artes, música e atividades manuais no currículo acadêmico. O ambiente é esteticamente agradável e adaptado para estimular a imaginação e a criatividade, com o professor acompanhando os alunos por vários anos (Steiner, 2003; Silva, 2015). A proposta de Steiner, para a educação inclusiva, se alinha com os seus pressupostos originais, na medida em que o autor enfatiza o desenvolvimento e a integração de aspectos distintos durante o processo de aprendizagem (Neri & Coelho, 2019). Essa abordagem é especialmente benéfica para desenvolver habilidades que transcendem o contexto acadêmico, sendo particularmente útil para crianças com dificuldades em habilidades básicas. No entanto, essa abordagem pode negligenciar as necessidades de alunos que precisam de um foco mais específico em habilidades acadêmicas para se desenvolver e agir em sociedade. Crianças que necessitam de instrução explícita para desenvolver competências básicas podem não encontrar nesse método o suporte adequado. Um ambiente orientado para a criatividade e a imaginação pode não ser o mais adequado para alunos que requerem um aprendizado mais estruturado e direcionado.

O método Freinet foi desenvolvido por Célestin Freinet e foca na pedagogia do trabalho e na valorização da expressão e do protagonismo dos alunos (Freinet, 1975). Este modelo utiliza trabalho em projetos e cooperação entre os alunos como métodos de ensino. Por exemplo, os alunos podem participar de projetos comunitários ou produzir jornais escolares, incentivando a aplicação prática do que aprendem em sala de aula. O objetivo é promover o desenvolvimento do pensamento crítico e da responsabilidade social. O ambiente é democrático e participativo, com o professor atuando como mediador e colaborador (Freinet, 1975; Scarpato, 2017). A proposta central que fundamenta a metodologia de Freinet é, portanto, a criação de um ambiente de aprendizagem colaborativo e participativo, onde as necessidades, opiniões e contribuições de cada estudante são valorizadas e incorporadas no processo de ensino. Embora a abordagem valorize a integração dos estudantes no processo educativo (Bueno et al., 2021), ela apresenta desafios, como manter a participação de todos, a necessidade de recursos e tempo para atividades fora da escola, e a dificuldade dos professores em planejar um currículo que atenda tanto aos requisitos educacionais quanto às expectativas dos alunos e suas famílias. Além disso, a ênfase no trabalho em projetos e na expressão individual pode ser desafiadora para alunos que precisam de mais apoio e instrução direta para participar efetivamente.

Portanto, as novas metodologias de ensino desenvolvidas em contraposição à lógica da pedagogia tradicional, compartilham algumas semelhanças em relação às alternativas e estratégias adotadas para promover a educação inclusiva. Essas novas abordagens propõem a adaptação de ambientes de ensino com o foco na autonomia e na interação dos estudantes com os objetos pedagógicos e o espaço físico escolar. Embora essas metodologias promovam a autonomia e a interação

dos alunos com o ambiente, elas nem sempre são adequadas para todas as crianças, principalmente para aquelas que precisam de instruções mais explícitas e estruturadas.

Para facilitar a visualização do que foi dito, a tabela 1 ilustra as principais características das abordagens escolares entre os diferentes métodos de ensino.

Tabela 1

Principais características das abordagens escolares

Categories	ESCOLA TRADICIONAL	CONSTRUTIVISMO	MONTESSORI	WALDORF	FREINET
Papel da Escola	Transmitir conhecimento sistematizado e organizado.	Facilitar a construção do conhecimento pelo aluno através de experiências.	Proporcionar um ambiente preparado para a autoeducação e autonomia.	Desenvolver o aluno de forma holística, integrando aspectos acadêmicos, artísticos e práticos.	Criar um ambiente democrático e participativo que valorize o trabalho e a expressão dos alunos.
Papel do Aluno	Receptor do conhecimento.	Construção do seu próprio conhecimento.	Autônomo na escolha e execução das atividades.	Ativo no processo de aprendizagem criativo e imaginativo.	Protagonista do seu aprendizado, colaborando em projetos e expressando suas ideias.
Papel do Professor	Promover ensino explícito de conteúdo acadêmico.	Facilitador e mediador do aprendizado.	Guia e observador que facilita a autonomia do aluno.	Acompanhante e guia dos alunos, muitas vezes por vários anos consecutivos.	Mediador e colaborador que encoraja a cooperação e a participação dos alunos.
Forma de ensino	Aulas expositivas.	Atividades de interação com o ambiente.	Exploração e uso de materiais sensoriais e manipulativos.	Integração de artes, música, e atividades manuais no currículo acadêmico.	Ambiente democrático e participativo, cooperação entre alunos, atividades práticas.
Benefícios na Educação Inclusiva	Desenvolvimento sólido de habilidades acadêmicas. Oferece um currículo organizado e pré-definido, permitindo adaptações necessárias conforme as necessidades do aluno.	Fomenta a inclusão ao estimular a participação ativa de todos os alunos, considerando suas diversas capacidades.	Promove a independência e a autoconfiança. Apoia a individualização do ensino, respeitando o ritmo e as necessidades específicas de cada aluno.	Fomenta a criatividade e o desenvolvimento integral do aluno. Valoriza diferentes habilidades, permitindo que cada aluno contribua conforme suas capacidades.	Promove a integração social e o respeito às diferenças, fortalecendo o senso de comunidade e pertencimento.
Desafios na Educação Inclusiva	Dificuldades em adaptar o currículo para atender às necessidades individuais; dependência de uma estrutura rígida pode excluir alunos que requerem mais flexibilidade.	Dificuldade em fornecer suporte adequado para alunos com necessidades de instrução explícita.	Dependência de materiais específicos e falta de estrutura rígida podem ser desafiadoras para alunos com TEA e outras dificuldades de autorregulação.	Abordagem criativa pode não atender às necessidades de alunos que necessitam de ensino explícito e direcionado para habilidades acadêmicas.	Dificuldade em manter a participação de todos os alunos; necessidade de recursos adicionais e planejamento intensivo; desafio em equilibrar as expectativas educacionais com as necessidades individuais dos alunos.

*Nota: Elaborado pelas autoras.

Portanto, apesar das boas intenções e da variedade de abordagens pedagógicas, a implementação de uma educação verdadeiramente inclusiva no Brasil ainda enfrenta grandes desafios. As políticas públicas, embora bem fundamentadas, precisam ser acompanhadas de práticas efetivas que considerem as limitações e as necessidades reais das escolas e dos alunos. Este cenário evidencia a necessidade de um olhar crítico e de adaptações contínuas para que as abordagens pedagógicas realmente promovam a inclusão, ao invés de perpetuarem a exclusão disfarçada.

Desafios da educação inclusiva

A educação inclusiva representa um avanço significativo em direção à igualdade e equidade de oportunidades educacionais. No entanto, várias dificuldades associadas à inclusão em classes regulares ainda persistem e requerem soluções eficazes.

Um dos principais desafios da educação inclusiva, senão o principal, é a adaptação do currículo (Moriña, 2017; Haug, 2017). Evidências indicam que crianças com transtornos do neurodesenvolvimento enfrentam dificuldades para acompanhar o currículo acadêmico padrão e necessitam de adaptações específicas (Gilmour et al., 2019). No entanto, essas adaptações nem sempre são facilmente executáveis (Siegler, 2018).

Crianças com deficiência intelectual apresentam uma dificuldade generalizada de aprendizagem, inclusive na escola (Freitas et al., 2016; Tédde, 2012). Diversas condições de saúde são acompanhadas por deficiência intelectual (Einfeld et al., 2011). Crianças com Transtorno do Espectro Autista (TEA) podem ou não apresentar deficiência intelectual, mas invariavelmente enfrentam dificuldades de aprendizagem em múltiplas áreas. As maiores dificuldades de crianças com TEA se relacionam à interação e comunicação social, bem como na organização das atividades diárias (Siegel, 2003; Apa, 2014).

As dificuldades de aprendizagem das crianças de inclusão não se iniciam no ambiente escolar. A maior parte da aprendizagem relevante para a vida e desenvolvimento sociocognitivo ocorre de forma implícita em ambientes naturais e contextos informais (Tomasello, 2019). Crianças típicas adquirem habilidades relevantes através da socialização com adultos e pares em atividades culturalmente significativas (Vivanti et al., 2017). A maioria das crianças apreende conhecimentos culturalmente relevantes por meio de instrução, imitação, colaboração e descoberta. As escolas utilizam esses mecanismos para ensinar o currículo (Costa e de Salles Tibúrcio, 2019). Inicialmente, o processo de enculturação ocorre de forma mais informal na família e, posteriormente, de forma mais formal na Educação Infantil e no Ensino Fundamental.

Algumas crianças apresentam dificuldades nesse processo de enculturação que as prepara para a vida escolar (Beddington et al., 2008; Haase & Simplício, 2022; Orbach et al., 2023). Mesmo para crianças com TEA que não apresentam deficiência intelectual, a aprendizagem escolar é um desafio significativo (Siegel, 2003, 2018). Há evidências de que, no TEA, os próprios mecanismos de aprendizagem social estão comprometidos (Dawson et al., 2002, 2004; Lovaas, 1987; Siegel, 2003; Vivanti et al., 2017). Crianças com transtornos do neurodesenvolvimento no geral, mas especialmente aquelas com TEA, têm dificuldades em aprender por imitação, colaboração e descoberta (Haase et al., 2016). O desafio na educação de crianças com autismo consiste em proporcionar oportunidades para que aprendam a aprender socialmente (Lovaas, 1987).

Nesse sentido, o currículo escolar tradicional enfatiza conteúdos acadêmicos, como leitura, escrita e matemática, em detrimento de um currículo funcional que promove a autonomia e independência. Algumas crianças necessitam de habilidades relacionadas à vida diária para aproveitar plenamente as oportunidades de aprendizagem no ambiente escolar. Habilidades cognitivas, motoras, socioemocionais e funcionais são um pré-requisito para que a criança aprenda na escola (Ross et al., 1996). Portanto, um currículo funcional pode ser mais adequado para crianças que enfrentam dificuldades com o currículo acadêmico (Siegler, 2018). Escolas tradicionais enfatizam habilidades acadêmicas, o que pode não ser a abordagem mais indicada para crianças com deficiência intelectual e comprometimentos mais amplos de aprendizagem (Gadotti, 1995; Saviani, 1991). Essas crianças se beneficiam de um currículo que promove habilidades diárias e autonomia.

Escolas modernas, como as construtivistas, montessorianas, Waldorf e Freinet, privilegiam a aprendizagem por descoberta, colaboração e imitação (Costa e de Salles Tibúrcio, 2019). Essas abordagens priorizam a socialização em detrimento das habilidades acadêmicas, o que pode ser vantajoso para crianças com dificuldades de aprendizagem. Contudo, crianças com transtornos do neurodesenvolvimento podem necessitar de instrução explícita para aprender conteúdos escolares, pois enfrentam dificuldades com métodos modernos de ensino.

Portanto, uma das principais dificuldades da educação inclusiva é modificar e adaptar o currículo de forma que fique ao alcance das crianças com deficiência e/ou transtornos do neurodesenvolvimento. Isso exige compreensão aprofundada da criança e tratamento individualizado.

O desafio da educação inclusiva mais citado na literatura é a capacitação docente (Adu, 2021; Sijuola & Davidova, 2022; Hegarty, 2001; Arias et al., 2023; Sánchez et al., 2019). Segundo o Teaching and Learning International Survey referente ao ano de 2018 (TALIS, OECD, 2019, 2020), 83% dos professores brasileiros têm formação em pedagogia e prática de sala de aula. A média dos países da

OECD foi de 79%. 87% dos professores brasileiros participam regularmente de atividades de treinamento, e 94% dos professores da OECD. 82% dos professores brasileiros e da OECD estão satisfeitos com o treinamento que recebem. Além disso, 73% dos professores brasileiros recebem treinamento para trabalhar com alunos de inclusão em classes regulares (OECD = 61%), e 71% sentem-se preparados para essa tarefa (OECD = 45%). 84% dos professores avaliam regularmente o desempenho e fornecem feedback para os alunos (OECD = 45%), e 40% incentivam os alunos a assumirem um papel mais ativo na aprendizagem (OECD = 45%).

Por outro lado, os professores brasileiros relatam gastar 33% do tempo em sala de aula lidando com questões de manejo de classe, enquanto a taxa da OECD é de 22%. 28% dos diretores brasileiros relatam episódios frequentes de intimidação e bullying (OECD = 14%) (OECD, 2019). Apenas 11% dos professores brasileiros percebem que sua profissão é socialmente valorizada (OECD = 26%), e somente 18% estão satisfeitos com seus salários (OECD = 39%) (OECD, 2020).

Embora a percepção dos professores sobre sua formação e capacitação seja positiva, isso não se traduz em maior facilidade para enfrentar os problemas em sala de aula. A educação inclusiva exige adaptações curriculares individualizadas, o que demanda recursos financeiros e humanos consideráveis (Sijuola & Davidova, 2022; Arias et al., 2023).

No entanto, transferir a responsabilidade da educação inclusiva exclusivamente para os professores pode resultar em sobrecarga e burnout (Diehl & Marin, 2016). É essencial desenvolver estratégias conjuntas e colaborativas para promover uma educação verdadeiramente inclusiva. As atitudes da comunidade educacional em relação à diversidade são um dos principais determinantes da inclusão de alunos com deficiência e/ou transtornos do neurodesenvolvimento (Arnaiz-Sánchez et al., 2022). Portanto, é necessário unir diferentes agentes e recursos para a promoção da verdadeira inclusão.

O PROGRAMA TREINI NA ESCOLA COMO UM FACILITADOR DA INCLUSÃO

Diante dos desafios identificados na educação inclusiva, torna-se fundamental destacar iniciativas que buscam enfrentá-los de maneira eficaz. Propostas alinhadas com as diretrizes e legislações brasileiras. O programa TREINI na Escola (TnE) foi desenvolvido para promover a Educação Inclusiva, contornando os principais desafios da inclusão escolar no contexto brasileiro. Em consonância com a LBI e a PNEEPEI, o TnE se estrutura como um currículo funcional complementar, projetado para abordar as habilidades e competências necessárias para crianças durante a transição da Educação Infantil para o Ensino Fundamental. O programa se destina a crianças matriculadas na Educação Infantil e no Ensino Fundamental I, com condições neurológicas, psiquiátricas e neurossensoriais que impactam a aprendizagem, além de se destinar aos seus educadores e suas famílias. Dentre as principais condições, encontram-se a paralisia cerebral, epilepsia, síndromes genéticas e não-genéticas, e transtornos do neurodesenvolvimento, incluindo deficiência intelectual, autismo, transtorno do déficit de atenção por hiperatividade, dislexia, discalculia e transtorno não-verbal de aprendizagem.

O TnE capacita professores e monitores para o manejo não-coercivo da disciplina e promoção de comportamentos adaptativos nos alunos, além de estruturar um currículo que facilita a aprendizagem da leitura, escrita, aritmética, desenvolvimento socioemocional e habilidades de vida diária. Com um currículo personalizado, o programa adapta o conteúdo para torná-lo acessível e relevante para cada aluno, superando as barreiras normalmente encontradas na adaptação curricular em escolas tradicionais. Além disso, o TnE proporciona o ensino explícito e utiliza atividades lúdicas e contextualizadas, como o Mercadinho, para tornar o aprendizado mais acessível e atrativo, especialmente para crianças com deficiência intelectual e TEA que enfrentam dificuldades generalizadas de aprendizagem.

O programa oferece suporte para a inclusão em escolas regulares por meio de formação docente, recursos didáticos e complementação curricular. O TnE reconhece as lacunas na formação docente para lidar com a diversidade em sala de aula e oferece um currículo de formação contínua, composto por videoaulas e supervisão. Esta formação se destina tanto a professores regentes de sala de aula quanto a profissionais de apoio escolar. Este currículo consiste em uma média de 84 videoaulas. As videoaulas abordam noções básicas sobre os mecanismos cognitivos e socioemocionais subjacentes à aprendizagem e à motivação para a aprendizagem escolar, estratégias de ensino baseadas nas ações

integradas do TnE, além de informações sobre as principais condições neurodesenvolvimentais que dificultam a aprendizagem.

O TnE busca superar as dificuldades de enculturação e aprendizagem social, comuns em crianças com TEA e outros transtornos do neurodesenvolvimento. Para isso, o seu currículo foca no desenvolvimento de habilidades precursoras que são essenciais para o acesso ao currículo acadêmico. Essas habilidades são trabalhadas em cinco módulos distintos: Módulo de Linguagem, Módulo de Habilidades Numérico-Aritméticas, Módulo de Habilidades Socioemocionais e Módulo de Habilidades Funcionais e Módulo Integração.

Desse modo, o programa TnE se destaca por sua proposta complementar, ao unir os pressupostos de inclusão tanto das abordagens pedagógicas tradicionais quanto das modernas. Ao atender às necessidades de um currículo bem estruturado, focado no ensino explícito de conceitos fundamentais adquiridos ao longo do percurso regular, o programa se alinha com a proposta inclusiva de abordagens tradicionais. Simultaneamente, confere igual importância às tarefas que promovem a socialização e a autonomia em habilidades relacionadas ao desempenho na vida diária, abordando e desenvolvendo, assim, as dimensões valorizadas também por propostas pedagógicas modernas.

Em relação aos livros didáticos, todo o material do TnE é cuidadosamente organizado para que o professor e o profissional de apoio consigam utilizar todos os recursos disponíveis e necessários de forma estruturada e acessível. O conteúdo é trabalhado por meio de contextos narrativos, incluindo cantigas, parlendas da cultura popular, poemas, ricas ilustrações e histórias. As atividades frequentemente são associadas ao uso de materiais acessórios e complementares, além de exercícios práticos no Mercadinho, tornando o aprendizado mais dinâmico e envolvente. Além disso, o Módulo Integração é dedicado a consolidar as habilidades desenvolvidas ao longo de todo o Programa, promovendo sua aplicação em atividades ligadas ao cotidiano. Esse módulo permite que os alunos utilizem o que aprenderam em contextos mais amplos, facilitando a generalização do conhecimento e fortalecendo sua autonomia na resolução de desafios diários.

Os Livros do Professor contém orientações explícitas sobre o que organizar para cada atividade, os temas a serem introduzidos, as instruções básicas, e os materiais de apoio necessários. Todas as atividades do Mercadinho estão detalhadas neste livro para guiar o professor na condução das práticas pedagógicas. Os Livros do Professor foram elaborados para facilitar a execução do Programa, garantir a qualidade e unificação das atividades, promover a interação adequada entre professor e aluno, e possibilitar o desenvolvimento máximo das habilidades propostas.

O Mercadinho é uma unidade de aprendizagem essencial no TnE. Ele simula uma atividade comum da vida cotidiana das crianças: a ida ao supermercado. O cenário do mercado é montado de acordo com sugestões detalhadas no material, utilizando objetos recicláveis para simular setores como hortifruti, mercearia, frios, laticínios, bebidas, padaria, cereais, higiene e limpeza. Quatro dos cinco módulos do TnE incluem atividades no Mercadinho, onde a aprendizagem ocorre de forma contextualizada, permitindo que os alunos adquiram competências para resolver problemas propostos em situações reais. A consolidação da aprendizagem exige prática e exercício repetido, o que pode ser pouco atraente para as crianças menores e com dificuldades (Vivanti et al., 2017). A generalização exige que as atividades sejam trabalhadas fora do contexto tradicional da sala de aula. Neste sentido, o Mercadinho tem o objetivo de favorecer a generalização da aprendizagem para situações mais próximas da vida da criança.

O TnE é um programa completo com um currículo funcional que atende às necessidades específicas de alunos com deficiências, síndromes e transtornos do neurodesenvolvimento. Ele se propõe a desenvolver habilidades e competências em áreas onde essas crianças encontram maiores dificuldades em comparação aos seus pares típicos. Habilidades facilmente adquiridas por crianças neurotípicas requerem maior suporte ou ensino explícito e intensivo para crianças com desenvolvimento atípico (Vivanti et al., 2017). Através de suas estratégias de ensino e práticas contextualizadas, o TnE facilita a consolidação e generalização do aprendizado, preparando os alunos para uma vida cotidiana mais independente e bem-sucedida.

Atualmente, propõe-se o desenvolvimento de uma linha de pesquisa voltada à validação das provas do programa e à avaliação de sua eficácia na promoção da inclusão e no desenvolvimento das habilidades-alvo. Essa investigação buscará examinar os possíveis impactos do TnE no desempenho

acadêmico, socioemocional e funcional dos alunos, fornecendo evidências que possam embasar futuras adaptações e aprimoramentos. Dessa forma, com seus recursos, currículo e proposta de aprimoramento contínuo e científico, o programa TREINI na Escola preenche lacunas da educação inclusiva, oferecendo um modelo estruturado que considera o desenvolvimento de todos os alunos.

Contudo, apesar de sua abrangência e alinhamento com as diretrizes brasileiras de inclusão, é importante reconhecer que o TnE não resolve todos os desafios da educação inclusiva. Como qualquer programa educacional, ele possui limitações que devem ser consideradas. O programa é focado principalmente em aspectos cognitivos, socioemocionais e funcionais. Dessa forma, pode não abranger adequadamente as adaptações necessárias para alunos com deficiências severas ou com surdocegueira, que demandam recursos especializados e a completa adequação do ambiente físico escolar. Além disso, o TnE não aborda diretamente estratégias para envolver as famílias no processo educacional. Isso pode se tornar um desafio, especialmente para alunos cujas famílias têm pouca participação ou compreensão das necessidades educativas específicas de seus filhos. Por fim, a eficácia do TnE depende de uma implementação cuidadosa e do compromisso de toda a comunidade escolar. Além disso, o programa ainda precisa ser testado e ajustado na prática para identificar áreas que requerem melhorias.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Apesar dos avanços legislativos e políticos, a educação inclusiva no Brasil ainda enfrenta desafios consideráveis, como a adaptação curricular, o atendimento das dificuldades específicas de aprendizagem, a promoção da enculturação e da aprendizagem social, e a capacitação docente. A falta de recursos adequados e de uma estrutura de apoio institucional eficaz agrava esses desafios, dificultando a plena realização dos princípios de inclusão.

O programa TREINI na Escola (TnE) oferece uma solução para esses desafios. Com um currículo funcional, complementar e adaptado às necessidades de alunos com deficiências e transtornos do neurodesenvolvimento, o TnE oferece soluções para os desafios atuais das práticas tradicionais de ensino. O programa adota métodos de ensino que tornam o conteúdo mais acessível e promovem o engajamento por meio de atividades lúdicas e contextuais, essenciais para crianças com maiores dificuldades na aprendizagem.

O TnE também responde aos desafios da aprendizagem social ao integrar o desenvolvimento de competências socioemocionais em seu currículo. Isso permite que crianças com TEA e outros transtornos desenvolvam habilidades sociais em ambientes colaborativos e interativos. A formação contínua oferecida pelo programa capacita professores e profissionais de apoio para lidar com a diversidade, implementando práticas inclusivas de forma eficaz.

No que se refere ao manejo de classe e recursos, o TnE organiza de forma prática e acessível os materiais e estratégias necessárias, aliviando a sobrecarga dos educadores e promovendo um ambiente de ensino mais eficiente. A responsabilidade pela inclusão é compartilhada por toda a comunidade escolar, promovendo um trabalho colaborativo que apoia todos os envolvidos no processo educativo.

Assim, o TnE contribui de maneira decisiva para preencher as lacunas existentes na educação inclusiva, propondo um modelo de ensino que é verdadeiramente inclusivo e adaptado à realidade social. O programa foca no desenvolvimento integral de todos os alunos, preparando-os não apenas para o sucesso acadêmico, mas também para uma vida cotidiana mais independente, refletindo os ideais de uma educação verdadeiramente inclusiva.

REFERÊNCIAS

American Psychiatric Association (APA). Manual diagnóstico e estatístico de transtornos mentais: DSM-5. 5ª ed. Porto Alegre. Artmed, p. 31-86, 2014.

Adu, E. (2021). The challenges of inclusive education and its implementation in schools: The South African perspective. *Perspectives in Education*. <https://doi.org/10.18820/2519593x/pie.v39.i2.16>.

- Ainscow, M., & Miles, S. (2008). Making Education for All Inclusive: Where Next? Policy Futures in Education.
- Aranha, M. S. F. (2016). Educação inclusiva: transformação social ou retórica? ¹. Inclusão: intenção e realidade, 37.
- Arias, C., Calago, C., Calungsod, H., Delica, M., Fullo, M., & Cabanilla, A. (2023). Challenges and Implementation of Inclusive Education in Selected Asian Countries: A Meta-Synthesis. *International Journal of Research in Education and Science*. <https://doi.org/10.46328/ijres.3089>.
- Arnaiz-Sánchez, P., Haro-Rodríguez, R., Alcaraz, S., & Caballero, C. (2022). Perceptions of the Educational Community on the Inclusion and Presence of Students with SEN in Mainstream Schools: A Mixed Study. *Children*, 9. <https://doi.org/10.3390/children9060886>.
- Benini, K., & Scheid, E. (2013). Fatores influenciadores no processo de decisão na escolha da escola de ensino particular. *Revista Destaques Acadêmicos*, 5(1).
- Beyer, H. O. (2003). A educação inclusiva: incompletudes escolares e perspectivas de ação. *Revista Educação Especial*, 33-44.
- Blair, C. (2017). Educating executive function. *Wiley Interdisciplinary Reviews: Cognitive Science*, 8(1-2), e1403.
- Borges, K. O. (2022). Disfunção executiva e transtorno de déficit de atenção.
- Borges, M. T., & Azoni, C. A. S. (2021). A literacia familiar no desenvolvimento de habilidades linguísticas e metalinguísticas de pré-escolares. *Revista CEFAC*, 23, e2521.
- Brasil. (1988). Constituição da República Federativa do Brasil de 1988. Brasília, DF: Senado Federal.
- Brasil. (2008). Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva. Brasília, DF: Ministério da Educação.
- Brasil. (2012). Lei nº 12.764, de 27 de dezembro de 2012. Institui a Política Nacional de Proteção dos Direitos da Pessoa com Transtorno do Espectro Autista.
- Brasil. (2015). 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).
- Brasil. (2023). Plano de Afirmação e Fortalecimento da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva. Brasília, DF: Ministério da Educação.
- Bueno, A., Shimazaki, E., & Rutz da Silva, S. (2021). Uma aproximação entre o desenho universal para a aprendizagem e a pedagogia Freinet: subsídios para uma educação inclusiva. *Desenho universal e desenho universal para a aprendizagem: fundamentos, práticas e propostas para educação inclusiva*, 34-43.
- Carneiro, L. V., de Oliveira Silva, V. P., de Vasconcellos Farias, F. L., & Ribeiro, K. S. Q. S. (2021). Desafios no processo de educação inclusiva para crianças com transtorno do espectro autista. *Revista Eletrônica Acervo Saúde*, 13(6), e7689-e7689.
- Chakur, C. R. S. L., Silva, R. C., & Massabni, V. G. (2004). O construtivismo no ensino fundamental: Um caso de desconstrução. In 27ª Reunião Anual da ANPEd. Sociedade, Democracia e Educação (pp. 1-18). Caxambu/MG.
- Conte, E., Ourique, M. L. H., & Basegio, A. C. (2017). Tecnologia assistiva, direitos humanos e educação inclusiva: uma nova sensibilidade. *Educação em Revista*, 33, e163600.

- Correia, A. M., & Fernandes, P. (2016). Educação Especial: limites e potencialidades da educação inclusiva.
- Costa, C. B., & de Salles Tibúrcio, T. M. (2019). Avaliação da adequação das salas de aula frente às abordagens pedagógicas. In *Anais do Simpósio Brasileiro de Qualidade de Projeto do Ambiente Construído* (Vol. 6, No. 1, pp. 622-635).
- Costa, M. S. P. (2002). Maria Montessori e seu método. *Linhas Críticas*, 7(13), 305–320.
- Craig, F., Margari, F., Legrottaglie, A. R., Palumbi, R., De Giambattista, C., & Margari, L. (2016). A review of executive function deficits in autism spectrum disorder and attention-deficit/hyperactivity disorder. *Neuropsychiatric Disease and Treatment*, 12, 1191-1202.
- Da Silva, A. P. M., & Arruda, A. L. M. M. (2014). O papel do professor diante da inclusão escolar. *Revista Eletrônica Saberes da Educação*, 5(1), 1-29.
- Dall'acqua de Oliveira, A., & Pilatti, L. A. (2023). EDUCAÇÃO INCLUSIVA NA FORMAÇÃO INICIAL DE PROFESSORES:: revisão sistemática. *Revista Eventos Pedagógicos*, 14(2), 359-375.
- de Fátima Minetto, M. (2021). Currículo na educação inclusiva:: entendendo esse desafio. Editora Intersaberes.
- de Oliveira Floro, A. P. (2019). Adaptação Curricular para Autistas no Ensino Fundamental I: Um enfoque na Legislação Educacional. *Sociedade em Debate*, 1(01).
- de Oliveira Rocha, A. B. (2017). O papel do professor na educação inclusiva. *Ensaio Pedagógico*.
- de Souza Prais, J. L., & da Rosa, V. F. (2017). A Formação de professores para inclusão tratada na Revista Brasileira de Educação Especial: uma análise. *Revista Educação Especial*, 30(57), 129-143.
- Diehl, L., & Marin, A. H. (2016). Adoecimento mental em professores brasileiros: revisão sistemática da literatura. *Estudos interdisciplinares em Psicologia*, 7(2), 64-85.
- Einfeld, S. L., Ellis, L. A., & Emerson, E. (2011). Comorbidity of intellectual disability and mental disorder in children and adolescents: A systematic review. *Journal of Intellectual and Developmental Disability*, 36(2), 137-143.
- Fernandes, J. R. O. (2005). Ensino de história e diversidade cultural: desafios e possibilidades. *Cadernos Cedes*, 25, 378-388.
- Ferreira, M. P. M., Prado, S. A., & Cadavieco, J. F. (2015). Educação inclusiva: Natureza e fundamentos. *Revista de Educación Inclusiva*, 8(3), 1-11.
- Fischer, A.J., Lehman, E., Jensen, N., Davis, H.S. (2019). School Psychology and Education Professionals. In: Rieske, R.D. (eds) *Handbook of Interdisciplinary Treatments for Autism Spectrum Disorder*. Autism and Child Psychopathology Series. Springer, Cham.
- Flores-Mendoza, C. (2022) Avaliação de inteligência: aplicação no espaço escolar. In C. S. Hutz, D. R. Bandeira, C. M. Trentini & J. P. Giordani (eds.) *Avaliação psicológica no contexto escolar e educacional* (pp. 119-132). Porto Alegre: ARTMED.
- Fonseca, V. D. (2014). Papel das funções cognitivas, conativas e executivas na aprendizagem: uma abordagem neuropsicopedagógica. *Revista Psicopedagogia*, 31(96), 236-253.
- Fontes, R. D. S. (2009). Ensino colaborativo: uma proposta de educação inclusiva. Junqueira & Marin Editores.
- Freinet, C. (1975). *As técnicas Freinet da escola moderna* (2ª ed.). Lisboa: Estampa.

- Freitas, T. M., Simplício, H. A. T. & Haase, V. G. (2022). O ensino público brasileiro é inclusivo com as crianças com dificuldades de aprendizagem. V. G. Haase, H. A. T. Simplício & K. S. Benedetti (eds.) *Pedagogia do sucesso*. (2022b). Volume 2. Educação, Sistema educacional e Política (pp. 127-137). Belo Horizonte: Ampla
- FREITAS, P. M. D., Nishiyama, P. B., Ribeiro, D. O., & de Freitas, L. M. (2016). Adaptações curriculares para crianças com deficiência intelectual moderada: contribuições da neuropsicologia do desenvolvimento. *Pedagogia em Ação, Belo Horizonte*, 8(2).
- Gadotti, M. (1995). *História das ideias pedagógicas*. São Paulo: Ática.
- Gaidoschik, M. (2019). Didactics as a source and remedy of mathematical learning difficulties. In A. Fritz, V. G. Haase & P. Räsänen (eds.) *International handbook of mathematical learning difficulties: From the laboratory to the classroom*, (pp. 73-89). São Paulo: Springer.
- Garcia, R. M. C. (2004). *Políticas públicas de inclusão: uma análise no campo da educação especial brasileira* (Doctoral dissertation, Universidade Federal de Santa Catarina, Centro de Ciências da Educação. Programa de Pós-Graduação em Educação.).
- Gardner, R. C., & Lambert, W. E. (1965). Language aptitude, intelligence, and second-language achievement. *Journal of Educational Psychology*, 56(4), 191–199. <https://doi.org/10.1037/h0022400>
- Gilbert, S. J., & Burgess, P. W. (2008). Executive function. *Current Biology*, 18(3), R110-R114.
- Gioia, G. A., Isquith, P. K., Kenworthy, L., & Barton, R. M. (2002). Profiles of everyday executive function in acquired and developmental disorders. *Child Neuropsychology*, 8(2), 121-137.
- Gusmão, N. M. M. (2000). Desafios da diversidade na escola. *Mediações-Revista de Ciências Sociais*, 5(2), 9-28.
- Gustafsson, J. E., & Balke, G. (1993). General and specific abilities as predictors of school achievement. *Multivariate Behavioral Research*, 28(4), 407-434.
- Haase, V. G. & Simplício, H. A. T. (2022). Estratégias reprodutivas: por que algumas famílias investem menos na educação dos seus filhos? In V. G. Haase, H. A. T. Simplício & K. S. Benedetti (eds.) *Pedagogia do sucesso*. Volume 1. Diferenças individuais, família, currículo e intervenção (pp. 117-150). Belo Horizonte: Ampla.
- Haase, V. G., Lopes-Silva, J. B. & Moura, R. J. (2022). Diagnóstico neuropsicológico dos transtornos de aprendizagem. In C. S. Hutz, D. R. Bandeira, C. M. Trentini & J. P. Giordani (eds.) *Avaliação psicológica no contexto escolar e educacional* (pp. 175-188). Porto Alegre: ARTMED.
- Haase, V. G., Oliveira, L. D. F. S., Pinheiro, M. I. S., Andrade, P. M. O., Ferreira, F. O., & Freitas, P. M. (2016). Como a neuropsicologia pode contribuir para a educação de pessoas com deficiência intelectual e/ou autismo. *Pedagogia em Ação, Belo Horizonte*, 8(2).
- Haug, P. (2017). Understanding inclusive education: ideals and reality. *Scandinavian Journal of Disability Research*, 19, 206-217. <https://doi.org/10.1080/15017419.2016.1224778>.
- Hegarty, S. (2001). Inclusive Education—a case to answer. *Journal of Moral Education*, 30, 243 - 249. <https://doi.org/10.1080/03057240120077246>.
- Hohm, E., Jennen-Steinmetz, C., Schmidt, M. H., & Laucht, M. (2007). Language development at ten months: Predictive of language outcome and school achievement ten years later? *European Child & Adolescent Psychiatry*, 16, 149-156.
- Jacob, R., & Parkinson, J. (2015). The potential for school-based interventions that target executive function to improve academic achievement: A review. *Review of Educational Research*, 85(4), 512-552.

- Johnson, M. H. (2012). Executive function and developmental disorders: the flip side of the coin. *Trends in cognitive sciences*, 16(9), 454-457.
- Júlio-Costa, A., Lopes-Silva, J. B., Moura, R., Rio-Lima, B., & Haase, V. G. (2016). Como avaliar suspeita de deficiência intelectual. In L. F. Malloy-Diniz, P. Mattos, N. Abreu, & D. Fuentes (Orgs.). *Neuropsicologia. Aplicações clínicas* (pp. 133-148). Porto Alegre: ARTMED (ISBN 9788582712900).
- Kassar, M. C. M. (2011). Educação especial na perspectiva da educação inclusiva: desafios da implantação de uma política nacional. *Educar em Revista*, 41, 61-79.
- Kassar, M. D. C. M. (2011). Percursos da constituição de uma política brasileira de educação especial inclusiva. *Revista Brasileira de Educação Especial*, 17, 41-58.
- Kriegbaum, K., Becker, N., & Spinath, B. (2018). The relative importance of intelligence and motivation as predictors of school achievement: A meta-analysis. *Educational Research Review*, 25, 120-148.
- Leão, D. M. M. (1999). Paradigmas contemporâneos de educação. *Cadernos de Pesquisa* (Fundação Carlos Chagas), 13(107), 187-206.
- Lima, A. B. D. (2022). O ensino de ciências para a educação inclusiva no Brasil: revisão sistêmica de literatura.
- Machado, A. C., & Almeida, M. A. (2010). Parceria no contexto escolar: uma experiência de ensino colaborativo para educação inclusiva. *Revista Psicopedagogia*, 27(84), 344-351.
- Machado, J. F., & Wanderley, L. C. S. (1997). *Educação para a saúde*. Ed. do Autor.
- Mantoan, M. T. E. (2015). *Inclusão escolar: O que é? Por quê? Como fazer?*. Summus Editorial.
- Mendelsohn, A. L., da Rosa Piccolo, L., Oliveira, J. B. A., Mazzuchelli, D. S., Lopez, A. S., Cates, C. B., & Weisleder, A. (2020). RCT of a reading aloud intervention in Brazil: Do impacts differ depending on parent literacy?. *Early Childhood Research Quarterly*, 53, 601-611.
- Mitchell, D. (2008). *What Really Works in Special and Inclusive Education*. Routledge.
- Monette, S., Bigras, M., & Guay, M. C. (2011). The role of the executive functions in school achievement at the end of Grade 1. *Journal of Experimental Child Psychology*, 109(2), 158-173.
- Montessori, M. (1965). *Pedagogia científica* (A. Brunetti, Trad.). São Paulo: Flamboyant.
- Moriña, A. (2017). Inclusive education in higher education: challenges and opportunities. *European Journal of Special Needs Education*, 32, 17 - 3. <https://doi.org/10.1080/08856257.2016.1254964>.
- Narciso, R., Oliveira, F. C. N. de, Alves, D. de L., Duarte, E. D., Maia, M. A. dos S., & Rezende, G. U. de M. (2024). Inclusão Escolar: Desafios E Perspectivas Para Uma Educação Mais Equitativa. *Revista Ibero-Americana De Humanidades, Ciências E Educação*, 10(8), 713–728.
- Neri, B. M., & da Silva Coelho, I. (2019). A inclusão na Pedagogia Waldorf. *Unisanta Humanitas*, 6(2), 24-33.
- OECD (2019). *TALIS 2018. Brazil Note. Volume I. Teachers and school leaders as lifelong learners*. Paris: OECD.
- OECD (2020). *TALIS 2018. Brazil Note. Volume II. Teachers and school leaders as valued professionals*. Paris: OECD.

- Oliveira, A. A. S. de ., & Leite, L. P. (2007). Construção de um sistema educacional inclusivo: um desafio político-pedagógico. *Ensaio: Avaliação E Políticas Públicas Em Educação*, 15(57), 511–524. <https://doi.org/10.1590/S0104-40362007000400004>
- Pennington, B. F., McGrath, L. M. & Peterson, R. L. (2019). *Diagnosing learning disability. From science to practice* (3rd. ed.). New York: Guilford.
- Pereira, A. A. ., Nogueira, V. C. ., Mendes, J. de C. M. . ., Andreuzza , A. C. S. B. ., Ferraz, E. de S., Silva, N. V. da, Dias Fuzinelli, J. P., & Campos, L. S. A. de. (2022). Special Education in the Perspective of Inclusive Education: challenges and possibilities . *Revista Contemporânea*, 2(4), 291–313.
- Piaget, J. (1994). *Seis estudos de psicologia* (20ª ed.). Rio de Janeiro: Forense Universitária.
- Pimentel, M. A. M. (1991). O modelo construtivista e o ensino-aprendizagem da leitura e da escrita. In Fundação Amae para Educação e Cultura (Ed.), *Reflexões construtivistas* (pp. 19-32). Belo Horizonte: Fundação Amae para Educação e Cultura.
- Ratz, C., & Lenhard, W. (2013). Reading skills among students with intellectual disabilities. *Research in developmental disabilities*, 34(5), 1740-1748.
- Rocha, C. M. B. (2014). Educação inclusiva: uma questão de responsabilidade social. *Conhecimento Interativo*, 8(2), 17-28.
- Ross, G., Lipper, E., & Auld, P. A. (1996). Cognitive abilities and early precursors of learning disabilities in very-low-birthweight children with normal intelligence and normal neurological status. *International Journal of Behavioral Development*, 19(3), 563-580.
- Sampaio, C. T., & Sampaio, S. M. R. (2009). Educação inclusiva: o professor mediando para a vida. *Edufba*.
- Sánchez, P., Haro-Rodríguez, R., & Martínez, R. (2019). Barriers to Student Learning and Participation in an Inclusive School as Perceived by Future Education Professionals. *Journal of New Approaches in Educational Research*. <https://doi.org/10.7821/NAER.2019.1.321>.
- Sant'Ana, I. M. (2005). Educação inclusiva: concepções de professores e diretores. *Psicologia em estudo*, 10, 227-234.
- Santos, D. C. O. D. (2012). Potenciais dificuldades e facilidades na educação de alunos com deficiência intelectual. *Educação e pesquisa*, 38, 935-948.
- Sapori, A. (2023). Special Education, Health And Inclusive Processes. *Revista Gênero e Interdisciplinaridade*.
- Saviani, D. (1991). *Escola e democracia* (24ª ed.). São Paulo: Cortez.
- Saviani, D. (2014). A pedagogia histórico-crítica. *Revista Binacional Brasil-Argentina: diálogo entre as ciências*, 3(2), 11-36.
- Scarpato, M. (2017). A livre expressão na Pedagogia Freinet. *Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação*, 12(1), 620-628.
- Silva, D. A. D. A. (2015). Educação e ludicidade: um diálogo com a Pedagogia Waldorf. *Educar em Revista*, 31(57), 101-113.
- Silva, E. O., Lopes-Silva, J. B. & Haase, V. G. (2022). A aprendizagem escolar começa em casa? Pais como protagonistas do ensino-aprendizagem da matemática e da leitura. In V . G. Haase, H. A. T. Simplício & K. S. Benedetti (eds.) *Pedagogia do sucesso. Volume 1. Diferenças individuais, família, currículo e intervenção* (pp. 103-115). Belo Horizonte: Ampla.

Silvestrin, P. (2012). Método Montessori e inclusão escolar: articulações possíveis.

Sijuola, R., & Davidova, J. (2022). Challenges of Implementing Inclusive Education: Evidence from Selected Developing Countries. *Rural Environment. Education. Personality (REEP)*. <https://doi.org/10.22616/reep.2022.15.017>.

Simplicio, H. A. T. & Haase, V. G. (2022). Como as experiências adversas afetam o desfecho escolar? In V. G. Haase, H. A. T. Simplicio & K. S. Benedetti (eds.) *Pedagogia do sucesso. Volume 1. Diferenças individuais, família, currículo e intervenção* (pp. 153-167). Belo Horizonte: Ampla.

Steiner, R. (2003). *A arte da educação I: O estudo geral do homem - uma base para a pedagogia*. São Paulo: Antroposófica.

TÉDDE, S. (2012). Crianças com deficiência intelectual: a aprendizagem e a inclusão. *Americana: Centro Universitário Salesiano de São Paulo*, 99, 1-100.

Temple, C. (1997). *Developmental cognitive neuropsychology*. Hove, UK: Psychology Press.

Vilaronga, C. A. R., & Mendes, E. G. (2014). Ensino colaborativo para o apoio à inclusão escolar: práticas colaborativas entre os professores. *Revista brasileira de estudos pedagógicos*, 95, 139-151.

Vivanti, G., Duncan, E., Dawson, G., Rogers, S. J., Vivanti, G., Dawson, G., & Rogers, S. J. (2017). Early learning in autism. *Implementing the group-based Early Start Denver Model for preschoolers with autism*, 1-12.

Weisleder, A., Mazzuchelli, D. S., Lopez, A. S., Neto, W. D., Cates, C. B., Gonçalves, H. A., ... & Mendelsohn, A. L. (2018). Reading aloud and child development: a cluster-randomized trial in Brazil. *Pediatrics*, 141(1).

Williams, L.W., Bush, H.H., Fishbein, L. (2019). Psychology. In: Rieske, R.D. (eds) *Handbook of Interdisciplinary Treatments for Autism Spectrum Disorder*. Autism and Child Psychopathology Series. Springer, Cham.

Zammit, A. R., Starr, J. M., Johnson, W., & Deary, I. J. (2014). Patterns and associates of cognitive function, psychosocial wellbeing and health in the Lothian Birth Cohort 1936. *BMC geriatrics*, 14, 1-16.

Zanato, C. B., & Gimenez, R. (2017). Educação Inclusiva: um olhar sobre as adaptações curriculares. *Revista@ ambienteeducação*, 10(2), 289-303.

Ziliotto, G. S. (2023). *Educação especial na perspectiva inclusiva: fundamentos psicológicos e biológicos*. Editora Intersaberes.

CONTRIBUIÇÃO DAS/DOS AUTORES/AS (especificar cada contribuição, de acordo com as normas da revista: **CREDIT (Contributor Roles Taxonomy)** que é mantido pelo [Consortia for Advancing Standards in Research Administration Information \(CASRAI\)](#) Exemplos abaixo:

Lia Constantino Criscoulo – Escrita do artigo.

Elisa Braz Cota – Escrita do artigo.

Bianca Olímpio Vilela - Escrita do artigo.

Iolanda Costa Rodrigues - Revisão da escrita final.

Gláucia Rodrigues Guimarães - Coordenadora do projeto, revisão da escrita final.

Thalita Karla Flores Cruz - Coordenadora do projeto, revisão da escrita final.

DECLARAÇÃO DE CONFLITO DE INTERESSE

Os autores declaram que não há conflito de interesse com o presente artigo. Os autores receberam financiamento do Instituto de Neurodesenvolvimento, Cognição e Educação Inclusiva (INCEI).

Declaração de disponibilidade de dados de pesquisa

Todos os dados analisados neste estudo estão disponíveis integralmente no próprio manuscrito. Não há conjuntos de dados adicionais a serem disponibilizados.

O projeto de pesquisa foi aprovado pelo Comitê de Ética da Faculdade de Ciências Médicas (FCM-MG), (CAAE:73508523.4.0000.5134).

Este preprint foi submetido sob as seguintes condições:

- Os autores declaram que os necessários Termos de Consentimento Livre e Esclarecido de participantes ou pacientes na pesquisa foram obtidos e estão descritos no manuscrito, quando aplicável.
- Os autores declaram que a elaboração do manuscrito seguiu as normas éticas de comunicação científica.
- Os autores declaram que estão cientes que são os únicos responsáveis pelo conteúdo do preprint e que o depósito no SciELO Preprints não significa nenhum compromisso de parte do SciELO, exceto sua preservação e disseminação.
- Os autores declaram que os dados, aplicativos e outros conteúdos subjacentes ao manuscrito estão referenciados.
- O manuscrito depositado está no formato PDF.
- Os autores declaram que a pesquisa que deu origem ao manuscrito seguiu as boas práticas éticas e que as necessárias aprovações de comitês de ética de pesquisa, quando aplicável, estão descritas no manuscrito.
- Os autores declaram que uma vez que um manuscrito é postado no servidor SciELO Preprints, o mesmo só poderá ser retirado mediante pedido à Secretaria Editorial do SciELO Preprints, que afixará um aviso de retratação no seu lugar.
- Os autores concordam que o manuscrito aprovado será disponibilizado sob licença [Creative Commons CC-BY](#).
- O autor submissor declara que as contribuições de todos os autores e declaração de conflito de interesses estão incluídas de maneira explícita e em seções específicas do manuscrito.
- Os autores declaram que o manuscrito não foi depositado e/ou disponibilizado previamente em outro servidor de preprints ou publicado em um periódico.
- Caso o manuscrito esteja em processo de avaliação ou sendo preparado para publicação mas ainda não publicado por um periódico, os autores declaram que receberam autorização do periódico para realizar este depósito.
- O autor submissor declara que todos os autores do manuscrito concordam com a submissão ao SciELO Preprints.