

## **Educação especial, fundamentos e práticas de inclusão escolar**

*Special education, foundations and practices of school inclusion*

Marivânia Santana Guedes

Dárcio de Santana

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/3714060733280565>

### **1 INTRODUÇÃO**

No cenário educacional contemporâneo, a inclusão escolar tem se consolidado como um tema central nas discussões sobre a equidade e o direito à educação. Essa abordagem busca garantir o acesso e a permanência de todos os alunos no ensino regular, incluindo aqueles com deficiências, Transtornos Globais do Desenvolvimento (TGD) e altas habilidades/superdotação, assegurando o cumprimento dos direitos estabelecidos por leis nacionais como a Constituição Federal (1988, art. 205), a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB (1996, art. 58), e a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (Brasil, 2008). Essas legislações fundamentam a obrigatoriedade do atendimento educacional a esse público na rede regular de ensino.

Embora exista respaldo legal e um movimento crescente em prol da inclusão, muitos desafios ainda persistem, sendo a formação docente um dos principais. Para que os professores possam atuar de maneira eficaz em salas de aula inclusivas, é imprescindível que estejam preparados para lidar com a diversidade, compreendendo as especificidades de cada aluno e desenvolvendo estratégias pedagógicas adequadas às suas necessidades.

Nesse sentido, políticas públicas vêm sendo elaboradas com o objetivo de orientar e fortalecer os cursos de formação de professores, promovendo a qualificação desses profissionais para que possam contribuir de forma efetiva na construção de uma escola inclusiva. A articulação entre as políticas educacionais, as instituições formadoras e as escolas são essenciais para a consolidação de práticas pedagógicas que respeitem as singularidades dos alunos e promovam uma aprendizagem significativa para todos.

A atuação do professor, portanto, deve ser respaldada por uma formação sólida, apoio institucional e, quando necessário, a presença de profissionais especializados, conforme assegura a LDB (1996). O suporte da equipe pedagógica, incluindo coordenação, gestão e colegas, é importante, promovendo um ambiente de troca de experiências e reflexões sobre as práticas inclusivas.

Além disso, os avanços tecnológicos podem se tornar aliados nesse processo, contribuindo para a superação das barreiras impostas pela falta de preparo ou de recursos. Apesar das dificuldades, é fundamental que a inclusão escolar não se limite a um ideal, mas se concretize em ações práticas que possibilitem o desenvolvimento das potencialidades dos alunos com deficiência, TGD e altas habilidades, por meio de um ensino de qualidade.

A inclusão escolar exige, portanto, um compromisso coletivo baseado em conhecimento específico, sensibilidade e respeito às diferenças. Trata-se de um dos maiores desafios da educação atual, que visa efetivar a aprendizagem e o desenvolvimento de todos os estudantes, em um ambiente que valorize a diversidade e promova os direitos humanos.

## **2 REFERENCIAL TEÓRICO**

### **2.1 Estratégias no processo da inclusão escolar e a formação do profissional em sala de aula**

Na última década, as discussões sobre a inclusão escolar de pessoas com deficiência no ensino regular e as estratégias pedagógicas relacionadas a esse processo têm ganhado destaque no cenário educacional brasileiro. Um dos temas mais debatidos nesse contexto é a formação do profissional que atuará com esses educandos. Tais discussões giram em torno de questionamentos fundamentais, como: os professores estão preparados e se sentem seguros para acolher esses alunos em suas salas de aula? Quais estratégias têm sido utilizadas para garantir que a inclusão aconteça de forma efetiva, conforme prevê a legislação e as políticas públicas?

Diversas pesquisas e estudos têm sido realizados com o objetivo de contribuir para a efetivação da inclusão escolar. Entre os principais focos estão a formação docente e a construção de práticas inclusivas, buscando oferecer suporte necessário aos

profissionais que, se sentem despreparados diante da responsabilidade de incluir alunos com deficiência em contextos escolares regulares (Mendes; Vilaronga, 2023). Segundo o MEC (Brasil, 2005), a prática da educação inclusiva implica mudanças significativas nas práticas pedagógicas, sendo a formação docente um elemento fundamental nesse processo. Todos os professores devem possuir conhecimentos teóricos e práticos sobre adaptação curricular, atendimento à diversidade, e as especificidades das necessidades educacionais associadas às deficiências e às diversas realidades socioculturais.

Pesquisas indicam que, para a inclusão escolar ser efetiva, é imprescindível uma mudança real nas práticas pedagógicas, sendo a formação docente a estratégia mais relevante. É necessário que o professor tenha, ao menos, uma base sólida de conhecimentos teórico-práticos sobre diversidade, currículo adaptado e os diferentes tipos de deficiência. Contudo, os cursos de formação ainda estão distantes dessa nova perspectiva (Costa Junior et al., 2023).

Pletsch (2009) afirma que, no Brasil, a formação de professores segue um modelo tradicional, que não atende às demandas atuais da educação inclusiva. Mesmo entre os cursos de Pedagogia e aqueles com habilitação em Educação Especial, são raros os que oferecem disciplinas específicas voltadas ao ensino de pessoas com necessidades especiais.

O desafio para os cursos de formação docente é, portanto, promover uma transformação que permita aos futuros professores compreender e lidar com a complexidade da diversidade em sala de aula (Ernandes et al., 2024). Para isso, é necessário o desenvolvimento de políticas públicas educacionais voltadas para práticas mais inclusivas, a reestruturação dos currículos dos cursos de licenciatura e a definição de um perfil profissional compatível com a realidade brasileira.

Pletsch (2009) reforça que as licenciaturas, de modo geral, ainda não estão preparadas para formar professores capazes de lidar com a heterogeneidade trazida pela inclusão, o que é preocupante, pois, mesmo que de forma lenta, a diversidade nas salas de aula é crescente.

A Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (Brasil, 2008) orienta que todos os cursos de licenciatura capacitem seus alunos para atuarem com as necessidades educacionais especiais presentes nas salas de aula regulares. Isso reafirma a importância de um compromisso coletivo e de um

redesenho da formação docente, pautado em habilidades, competências e práticas compatíveis com os princípios da educação inclusiva.

Essa exigência de transformação no perfil e na prática docente, impulsionada pela perspectiva da inclusão escolar, demanda mais do que a simples inserção de conteúdos pontuais nos currículos de formação. A obrigatoriedade da disciplina de Libras nos cursos de licenciatura, conforme a Lei nº 10.436/2002 e o Decreto nº 5.626/2005, representa um avanço importante, porém limitado, pois atende aos alunos surdos. Ainda permanece uma lacuna significativa na preparação dos professores para lidar com outras deficiências, como a cegueira, a deficiência intelectual, múltipla e o transtorno do espectro autista (TEA), entre outras.

Nesse contexto, a urgência por uma reformulação mais abrangente dos currículos das licenciaturas se justifica pela necessidade de formar profissionais que desenvolvam atitudes inclusivas, metodologias adaptadas e estratégias pedagógicas inovadoras, capazes de atender às singularidades de cada aluno em uma sala de aula heterogênea (Correia, 2023).

A formação inicial, por si só, não é suficiente: o apoio contínuo de profissionais especializados, como os professores de educação especial, é fundamental tanto para os docentes quanto para os estudantes, sendo este um direito respaldado em legislações como a LDB (Lei nº 9.394/1996) e a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (Brasil, 2008).

A disparidade entre a formação oferecida nos cursos de licenciatura e as demandas reais das salas de aula inclusivas é um fator crítico que impacta a efetividade da prática docente. Muitos professores chegam às escolas carregando expectativas baseadas em uma formação tradicional, pautada em modelos homogêneos de ensino-aprendizagem, e se deparam com uma realidade complexa e desafiadora, onde os alunos apresentam dificuldades diversas – sejam elas cognitivas, emocionais, sociais ou relacionadas a condições de deficiência (Costa Junior et al., 2023).

Apesar disso, conforme alertam Siluk e Bridi (2015), a eficácia dessas iniciativas ainda é limitada, existindo um descompasso entre a teoria disseminada nesses programas e a prática vivida pelos educadores. Essa defasagem decorre, em parte, da permanência de concepções clássicas de ensino-aprendizagem, que desconsideram a diversidade humana. Por muito tempo, acreditou-se que existia um

modelo ideal de desenvolvimento escolar aplicável a todos os indivíduos, o que levou à exclusão daqueles que não se enquadravam nesse padrão. Essa visão ainda reverbera nas práticas docentes, dificultando a aceitação de metodologias diferenciadas e o reconhecimento de que todos os alunos são capazes de aprender, cada um a seu modo.

Uma das maiores barreiras para a efetivação da política de educação inclusiva é a precariedade da formação dos professores e demais profissionais da educação, que não se sentem preparados para lidar com as complexidades de uma turma diversificada, no que diz respeito a alunos com deficiências cognitivas, sensoriais, motoras e/ou emocionais (Ernandes et al., 2024).

Dessa forma, a inclusão escolar traz consigo um novo paradigma de ensino. Exige do professor a capacidade de se reinventar, repensar suas práticas e buscar formas de atender às necessidades de todos os alunos. Embora a maioria dos profissionais reconheça a importância da inclusão, muitos ainda a consideram difícil de ser efetivada, dadas as condições reais das escolas nas redes públicas de ensino.

Diante de todo esse cenário — permeado por desafios estruturais, resistências formativas e práticas engessadas —, surge uma pergunta fundamental: Como definir estratégias pedagógicas eficazes que promovam o ensino e a aprendizagem de alunos com deficiência nas salas comuns do ensino básico, respeitando suas singularidades e potencialidades, e garantindo, de fato, a inclusão escolar como uma realidade?

Torna-se evidente que o compromisso com uma educação inclusiva transcende a simples presença física do aluno com deficiência na escola (Mendes; Vilaronga, 2023). A inclusão não pode ser reduzida à matrícula; ela precisa se efetivar na participação plena, na aprendizagem significativa e no desenvolvimento das potencialidades de todos os alunos. Para isso, é imprescindível que a formação inicial e continuada dos professores seja pensada a partir da realidade da sala de aula, considerando a complexidade e a diversidade que compõem o ambiente escolar contemporâneo.

A escola inclusiva deve ser compreendida como um espaço de convivência com as diferenças, em que as práticas pedagógicas sejam pensadas de forma colaborativa, flexível e adaptativa, promovendo a participação ativa dos alunos no processo de ensino-aprendizagem. O professor, nesse contexto, assume um papel central e

transformador, sendo o mediador do conhecimento e o agente capaz de identificar obstáculos e buscar estratégias para superá-los.

É fundamental compreender que não existe uma receita única e infalível para garantir o sucesso da inclusão escolar. A heterogeneidade dos alunos exige dos educadores uma postura de constante reflexão, pesquisa, troca de experiências e abertura ao novo. Os métodos ativos de aprendizagem, conforme defendido por Piletti (2014), se mostram como alternativas por promoverem o protagonismo dos alunos, respeitando seus ritmos e estilos de aprendizagem. Além disso, essas metodologias favorecem a construção de conhecimentos a partir da vivência e do contexto do aluno, fortalecendo sua autoestima e seu pertencimento ao ambiente escolar.

Para que essas ações se consolidem, a escola precisa investir em políticas de valorização docente, em ambientes formativos que permitam o desenvolvimento profissional contínuo e em espaços de escuta e acolhimento aos professores. A formação continuada no próprio espaço escolar, articulada às demandas reais do cotidiano, é uma estratégia que se mostra cada vez mais necessária, como destacam Santos (2017) e Mendonça e Silva (2015). Nesses espaços, os docentes podem se apoiar, compartilhar saberes, discutir dificuldades e construir soluções para os desafios da inclusão.

Nesse sentido, o papel da gestão escolar também deve ser destacado. Diretores, coordenadores e orientadores pedagógicos têm a função de criar uma cultura institucional que valorize a inclusão e promova ações efetivas de apoio aos professores e aos alunos. A parceria entre escola, família e comunidade é essencial para o êxito de uma prática inclusiva que transcenda os muros escolares.

Por fim, é preciso enfatizar que os desafios da inclusão não devem ser vistos como entraves, mas como oportunidades para repensarmos o modelo educacional vigente e construirmos uma escola mais humana, equitativa e comprometida com a formação integral dos sujeitos. A diversidade é uma riqueza e, ao mesmo tempo, um convite para ampliarmos nossa visão sobre o ensinar e o aprender. Educar para a inclusão é, acima de tudo, educar para o respeito, para a empatia e para a convivência ética em sociedade.

Portanto, é imprescindível que o debate sobre a formação docente, tanto inicial quanto continuada, continue sendo ampliado, baseado em dados, em experiências

bem-sucedidas e nas necessidades reais das escolas e de seus professores. O compromisso com a inclusão escolar precisa ser humano, ético e político. E só será efetivado quando compreendermos que cada criança, com ou sem deficiência, é única, tem direito de aprender, e merece uma escola preparada para acolhê-la com dignidade, competência e afeto.

## **2.2 Práticas escolares e os avanços na inclusão de alunos deficientes salas de aula do ensino regular**

A base da educação brasileira tradicionalista, influenciou as práticas escolares, que por muito tempo seguiram metodologias centradas na transmissão unidirecional do conhecimento. Esse modelo pedagógico, no entanto, mostra-se incompatível com o conceito contemporâneo de inclusão escolar, defendido por pesquisadores, autores e pelo próprio sistema educacional. Para que a inclusão seja efetiva, é imprescindível uma transformação estrutural da escola na prática cotidiana.

Conforme destaca Mantoan (2011), a efetivação da inclusão exige uma mudança significativa no modelo educacional vigente, demandando a reorganização de aspectos essenciais da prática escolar, tais como planejamento, formação de turmas, currículo, avaliação e gestão do processo educativo. Sem essa reestruturação profunda do ensino regular, a inclusão de pessoas com deficiência e TGD torna-se inviável.

As práticas escolares devem, portanto, assumir a responsabilidade de acolher e incluir alunos marginalizados por uma sociedade construída sobre valores hegemônicos e excludentes. Mantoan (2011, p. 39) afirma que “as práticas escolares inclusivas reconduzem os alunos diferentes, entre os quais os que têm uma deficiência, ao lugar do saber de que foram excluídos, na ou fora dela.” No entanto, é necessário reconhecer que esse processo não se trata de uma “recondução”, mas de uma conquista de espaço, com base em direitos legais negados a essa população. Trata-se de uma reparação social, que visa garantir o acesso à educação sem discriminação de qualquer natureza: seja ela racial, religiosa, cultural ou social.

A inclusão escolar não pode ser superficial, baseada em metodologias que aparentam promover a participação de todos, mas que, na prática, perpetuam a exclusão. Muitos alunos com deficiência ou TGD continuam integrados ao ambiente

escolar, sem uma real participação nas atividades de aprendizagem, sendo responsabilizados por não acompanharem o ritmo da turma. Nesses casos, o fracasso escolar é atribuído às suas limitações, quando, na verdade, revela a ineficiência de práticas pedagógicas desatualizadas e excludentes.

A realidade mostra que as metodologias escolares ainda em vigor não contemplam a diversidade de ritmos e estilos de aprendizagem presentes nas salas de aula. São práticas que desconsideram as singularidades dos educandos, ignorando suas potencialidades e dificuldades. Quando se trata da inclusão de alunos com deficiência e TGD, a complexidade aumenta, e os desafios se intensificam. Apesar do esforço de alguns professores em criar atividades mais acessíveis e significativas, muitas vezes seus esforços não resultam em êxito, por falta de formação adequada ou apoio institucional.

Embora políticas públicas como a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (Brasil, 2008) promovam a articulação entre o Atendimento Educacional Especializado (AEE) e o ensino regular, a efetividade dessa integração ainda encontra obstáculos. Um deles é a visão equivocada sobre as responsabilidades dos diferentes espaços educativos. Como destaca Oliveira (2009, p. 134), há uma tendência a delegar à sala de apoio a função de ensinar os alunos com deficiência, enquanto a sala comum se restringe à socialização. Essa dualidade compromete a aprendizagem, pois nenhum dos espaços assume a responsabilidade pelo desenvolvimento educacional desses estudantes.

Essa fragmentação evidencia a necessidade urgente de revisão das práticas escolares e do papel do professor no processo inclusivo. Existe um consenso entre pesquisadores e educadores de que o modelo atual das práticas escolares não atende às demandas de inclusão e aprendizagem de alunos com deficiência e TGD. É necessária, portanto, uma reorganização do sistema de ensino regular, para que este possa, de fato, oferecer uma educação inclusiva, que valorize a diversidade e promova o desenvolvimento de todos os estudantes.

É fundamental romper com o modelo tradicional vigente nas escolas, construindo um novo paradigma que esteja em consonância com os princípios da inclusão (Costa Junior et al., 2023). No entanto, essa ruptura não deve ocorrer de forma abrupta, pois muitos profissionais da educação foram formados dentro das práticas tradicionais e apresentam resistência — ou mesmo carência de formação adequada

— para lidar com essa nova realidade. Assim, o caminho está na reformulação dos cursos de formação docente, com currículos que contemplem, desde a graduação, conhecimentos específicos sobre deficiência, TGD e práticas pedagógicas inclusivas. De acordo com Piletti (2014), o método tradicional torna-se impraticável em um contexto inclusivo, pois não se alinha aos pressupostos das políticas públicas voltadas à escolarização de pessoas com deficiência e TGD. Em contrapartida, os métodos ativos de aprendizagem representam estratégias mais eficazes, pois favorecem a participação, a autonomia e o protagonismo dos estudantes.

O Ministério da Educação, por meio de suas secretarias e diretrizes específicas, tem proposto princípios pedagógicos voltados à flexibilização curricular, visando à construção de práticas escolares mais inclusivas (Correia, 2023). Tais orientações reforçam a necessidade de uma escola democrática, que respeite as diferenças e promova a equidade no acesso ao conhecimento.

**Quadro 1 - Princípios orientadores da prática de ensino inclusivo**

PRINCÍPIOS PEDAGÓGICOS	O QUE É
<b>Aprendizagem ativa e significativa</b>	Abordagens didáticas inclusivas são aquelas que promovem a participação ativa de todos os alunos nas atividades escolares, por meio do trabalho em grupo, valorizando a cooperação, a resolução conjunta de problemas e a construção coletiva do conhecimento. Nessa perspectiva, as aulas são planejadas para que os estudantes atuem de forma colaborativa, desenvolvendo diferentes atividades relacionadas a um mesmo conteúdo curricular, de maneira complementar. Esse formato possibilita que todos tenham acesso ao conhecimento, respeitando seus ritmos e formas de aprender, além de favorecer o compartilhamento das produções individuais e coletivas.
<b>Negociação de objetivos</b>	Ao considerar as experiências de vida, habilidades, necessidades e a diversidade cultural dos alunos, o plano de aula deve promover sua participação ativa. Estratégias como rodas de conversa permitem que os estudantes contribuam na definição das atividades, na abordagem dos conteúdos, na organização do tempo e na formação dos grupos. Embora os objetivos educacionais gerais sejam comuns a todos, os objetivos específicos podem e devem ser adaptados às competências, interesses e necessidades individuais de cada aluno.
<b>Demonstração, prática e feedback</b>	A aula deve fornecer exemplos práticos sobre como as atividades serão realizadas, utilizando experiências anteriores ou demonstrações que incentivem a reflexão e gerem dúvidas nos

	alunos, promovendo maior participação. Visualizar o processo prático aumenta as chances de sucesso na aprendizagem de todos. Como o “ensino é coletivo” e “a aprendizagem é individual”, o feedback sobre as expectativas de ensino e aprendizagem é essencial para ajustar as atividades. A prática do diálogo individual e das rodas de conversa coletivas são eficazes para motivar a participação e aprimorar o processo de ensino-aprendizagem.
<b>Avaliação contínua</b>	Contribui para que os estudantes estabeleçam seus próprios objetivos de aprendizagem e formas de avaliar seu progresso. O professor, por sua vez, revisa sua prática pedagógica, gerencia adequações curriculares, metodologias e didáticas, além de elaborar novas propostas pedagógicas.
<b>Apoio e colaboração</b>	Contribui para romper com práticas de ensino individualistas, favorecendo a cooperação entre os alunos para alcançar resultados de aprendizagem satisfatórios. Em equipe, os estudantes se sentem motivados a correr riscos e explorar soluções inovadoras, sem excluir a realização de tarefas individuais.

Fonte Piletti, 2014

Como foi possível observar, os princípios orientadores da inclusão citados, relacionados à prática escolar, estão em consonância com as metodologias ativas e os métodos de ensino já discutidos. Tais abordagens oferecem aos professores estratégias eficazes para aproximar o conteúdo escolar da realidade dos alunos, promovendo um ensino contextualizado e significativo (Mendes; Vilaronga, 2023). Ao relacionar o conteúdo à vivência dos estudantes, desperta-se seu interesse e participação nas atividades escolares. É fundamental lembrar que, embora o ensino possa ser coletivo, a aprendizagem é um processo individual, que respeita o ritmo, as necessidades e as peculiaridades de cada aluno. Nesse sentido, por meio da interação com o professor e com os colegas, torna-se possível a elaboração de intervenções e adaptações pedagógicas que favoreçam o aprendizado de toda a turma (Ernandes et al., 2024).

A inclusão escolar deve ser compreendida como um processo em construção, que exige reflexão, compromisso e ações concretas por parte de todos os envolvidos. No contexto das práticas escolares, essa transformação implica repensar, recriar e reinventar metodologias e abordagens pedagógicas, de modo a subsidiar o trabalho docente e colaborar com a inclusão de alunos com deficiência e Transtornos Globais do Desenvolvimento (TGD).

Para que uma escola seja, de fato, inclusiva, é necessário ultrapassar os limites da estrutura escolar e refletir também sobre os valores, conceitos e preconceitos que permeiam a sociedade. É preciso construir um novo olhar sobre o ser humano e seus direitos, fomentando práticas humanizadas que reconheçam e respeitem as diferenças. A escola inclusiva é aquela que acolhe a diversidade e promove a participação e o desenvolvimento de todos os seus alunos, adotando práticas pedagógicas que considerem as necessidades específicas de cada um.

Transformar a escola comum em um espaço inclusivo não é uma tarefa simples ou imediata. Essa mudança exige uma reconfiguração das práticas pedagógicas e da própria concepção de educação, o que envolve a constante atualização dos profissionais e o desenvolvimento de novos conceitos e estratégias educacionais compatíveis com a realidade inclusiva.

Morh e Freitas (2015) apontam que a construção de uma escola inclusiva, nos moldes teóricos propostos, é um processo gradual, que requer tempo, planejamento e comprometimento. Embora políticas públicas e diretrizes tenham sido elaboradas para nortear e apoiar essa transformação, ainda existem lacunas no que se refere à presença de profissionais especializados, como intérpretes de Libras, nas salas de aula regulares — um direito garantido por lei, mas ainda longe de ser uma realidade em parte das escolas brasileiras. Apesar disso, essas ações já representam um avanço concreto, que pode se consolidar com investimentos e ajustes adequados.

No que diz respeito às práticas escolares voltadas à inclusão de alunos com deficiência intelectual, observa-se que elas ainda estão aquém em relação àquelas direcionadas a deficiências como a surdez, a cegueira e a física. Isso pode ser explicado, em parte, pelo fato de que as políticas públicas e ações voltadas à deficiência intelectual começaram a ser debatidas no século XIX — cerca de um século após o início das discussões sobre outras deficiências. Esse atraso histórico reverbera até os dias atuais, sendo evidente na insegurança de muitos professores diante do desafio de trabalhar com alunos com deficiência intelectual (Rodrigues, 2018).

Dessa forma, as práticas escolares devem ser compreendidas como um dos pilares fundamentais na reestruturação da escola regular rumo a uma educação inclusiva de fato. A prática pedagógica inclusiva precisa ser pautada na valorização da diversidade e no reconhecimento das diferenças presentes em sala de aula. Não

basta garantir o acesso físico à escola; é essencial assegurar o atendimento adequado e o cumprimento dos direitos conquistados ao longo da trajetória da educação especial. Assim será possível construir uma escola que atenda a todos com qualidade, equidade e respeito à dignidade humana.

### **2.3 Avanços na inclusão de alunos deficientes e TGD, nas salas de aula comum**

Os avanços na inclusão escolar são uma realidade, embora ainda existam importantes ressalvas que já foram discutidas ao longo deste estudo e que continuarão a ser abordadas. Ainda assim, é evidente que a Educação Especial tem progredido por meio de políticas públicas e ações voltadas à garantia do acesso e da permanência de alunos com deficiência no ensino regular. Um reflexo concreto desse avanço é o aumento expressivo no número de matrículas de alunos com deficiência e Transtornos Globais do Desenvolvimento (TGD) nas escolas regulares. De acordo com o Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP, 2018), o Censo Escolar desse ano revelou um crescimento significativo na matrícula de estudantes da Educação Especial, alcançando a marca de 1,2 milhão de alunos — um aumento de 33,2% em relação ao ano de 2014, considerando todas as etapas da educação básica. Esse dado evidencia uma mudança de paradigmas e a superação de estigmas enraizados, como a crença de que crianças com deficiência não têm capacidade de aprender e, por isso, deveriam permanecer em casa por questões de proteção — um pensamento ainda presente em muitas famílias, motivado por um sentimento de superproteção.

Outro ponto de destaque é a implementação de políticas públicas que visam garantir o acesso pleno desse público à escola regular. Como mencionado, essas políticas têm gerado impactos relevantes, tanto no campo legislativo quanto no âmbito das pesquisas científicas, ampliando os debates e ressaltando a urgência da efetivação da inclusão escolar. Tais ações oferecem respaldo legal, teórico e prático para que as escolas avancem na construção de ambientes inclusivos.

No que se refere à legislação, ela orienta o modo como esse atendimento deve ser realizado. Um dos pilares dessas orientações está na formação dos professores, que precisam estar qualificados para atuar com essa diversidade. Um exemplo emblemático é a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação

Inclusiva (Brasil, 2008), que estabelece diretrizes claras para as ações pedagógicas e os planos de ensino voltados à inclusão.

O movimento mundial pela educação inclusiva, nesse sentido, configura-se como uma ação política, cultural, social e pedagógica, comprometida com a defesa do direito de todos os alunos à convivência e à aprendizagem conjunta, sem qualquer forma de discriminação (Correia, 2023).

Trata-se de um paradigma educacional baseado nos direitos humanos, que articula igualdade e diferença como valores que ultrapassa a visão de equidade formal, reconhecendo as condições históricas e sociais responsáveis pela exclusão dentro e fora da escola.

Dessa forma, estudos, pesquisas, documentos oficiais e a base legal existente têm contribuído de maneira significativa para os avanços observados na inclusão de pessoas com deficiência e TGD no sistema educacional. Esse conjunto de saberes científicos e normativos orienta e fomenta a busca por novos conhecimentos, impulsionando mudanças na cultura escolar e nas práticas pedagógicas (Mendes; Vilaronga, 2023).

Entre os avanços mais relevantes no ambiente escolar, destaca-se o papel da ciência e da tecnologia, em especial da tecnologia digital, como ferramenta de apoio à inclusão (Ernandes et al., 2024). A inserção de recursos tecnológicos no cotidiano escolar, além de beneficiar os alunos com deficiência e TGD, também favorece a aprendizagem dos demais estudantes — sobretudo, aqueles que enfrentam dificuldades pedagógicas diversas. Isso porque a tecnologia desperta interesse e está integrada ao universo cotidiano dos alunos, possibilitando uma mediação mais dinâmica e eficaz.

Diante disso, torna-se necessário refletir sobre esse novo paradigma educacional e sobre o papel do professor frente a essa transformação. É fundamental que o docente se conscientize da importância da inclusão digital e esteja disposto a adaptar-se às novas demandas da escola inclusiva. A tecnologia assistiva, utilizada em salas de recursos, deve ser compreendida como um apoio, mas não como substituto do planejamento pedagógico e da ação docente intencional (Costa Junior et al., 2023).

Ainda que os recursos tecnológicos sejam aliados importantes, é a atuação competente e criativa do professor que faz a diferença no processo de

aprendizagem. Cabe a ele desenvolver estratégias diversificadas e eficazes — desde as mais simples até as mais sofisticadas — para garantir o avanço educacional dos seus alunos. Por isso, a constante atualização e qualificação profissional são imprescindíveis, sobretudo para aqueles que atuam em salas heterogêneas e precisam atender às necessidades específicas de alunos com deficiência ou TGD no ensino regular.

## **CONSIDERAÇÕES FINAIS**

As discussões que permeiam o campo educacional, no que se refere à inclusão escolar no ensino regular, evidenciam que ainda há um longo caminho a ser percorrido. Apesar dos avanços significativos — como a mobilização da sociedade civil, a criação de políticas públicas, portarias, diretrizes, resoluções e uma legislação sólida que garante o direito de acesso à educação para alunos com deficiência e TGD —, a prática docente ainda apresenta fragilidades importantes. Muitos professores atuam em sala de aula com esse público sem formação adequada para realizar um trabalho pedagógico efetivo.

A inclusão de alunos com deficiência no ensino regular é, de fato, uma realidade nas escolas brasileiras. No entanto, essa inclusão muitas vezes não passa de uma presença física desses estudantes em sala, sem garantir-lhes, de forma efetiva, o direito à aprendizagem. A política de inclusão prevê muito mais do que integração social: ela exige mudanças estruturais, metodológicas e conceituais que respeitem as diferenças, reconheçam as necessidades individuais e desenvolvam as potencialidades de todos os alunos.

No cenário atual, a inclusão escolar no Brasil tende a se limitar à socialização, sem assegurar o ensino de qualidade para os estudantes com deficiência e TGD. Isso ocorre, em parte, devido à insegurança dos docentes frente aos desafios da diversidade, à falta de formação inicial e continuada, e à ausência de estratégias pedagógicas eficazes. Muitos professores relatam não saber como agir ou como adaptar o currículo para atender às especificidades desse público, o que acaba por comprometer o processo de ensino-aprendizagem.

Diante disso, é essencial promover uma reestruturação tanto nas instituições formadoras de professores quanto no ambiente escolar. Os cursos de licenciatura

precisam incorporar, em sua matriz curricular, conteúdos que abordem de forma aprofundada a inclusão escolar e as diversas deficiências. A formação continuada deve ser constante, dinâmica e voltada para a prática pedagógica real, possibilitando ao professor refletir, planejar e atuar com intencionalidade educativa.

A adoção de metodologias ativas, representa uma alternativa eficaz para a concretização de práticas inclusivas, pois permite o protagonismo do aluno no processo de aprendizagem, respeitando seu ritmo e suas singularidades. Além disso, a construção de uma escola inclusiva exige uma transformação coletiva de toda a equipe escolar, em um movimento de reflexão, colaboração e mudança de paradigmas.

Embora a base legal da inclusão seja sólida e a literatura científica a respalde, há uma lacuna entre teoria e prática. Essa discrepância compromete a efetivação da inclusão escolar e está, em parte, relacionada à insuficiente formação dos profissionais que estão em contato direto com os alunos nas salas de aula regulares. Dessa forma, a formação docente revela-se como fator determinante para a consolidação de uma escola inclusiva de fato. É urgente repensar os currículos dos cursos de formação inicial e investir em processos contínuos de capacitação dos educadores, para que estejam preparados para lidar com a diversidade e desenvolver práticas pedagógicas que promovam a aprendizagem de todos.

Uma escola de qualidade deve ter como meta a oferta de um ensino equitativo e inclusivo, no qual todos os alunos tenham garantido o direito de aprender e se desenvolver. Nesse sentido, a prática docente precisa ocorrer em um ambiente educativo colaborativo, em que professores também sejam aprendizes constantes. Portanto, consolidar uma escola inclusiva exige comprometimento coletivo, investimento na formação docente e mudanças estruturais que garantam a permanência e o sucesso de todos os estudantes no processo educacional.

## **REFERÊNCIAS**

CORREIA, Michelle Oliveira. Dos Direitos Humanos às Políticas Públicas; Da Educação Especial à Educação Inclusiva. **RCMOS-Revista Científica Multidisciplinar O Saber**, v. 1, n. 1, p. 1-11, 2023.

COSTA JÚNIOR, João Fernando et al. Os novos papéis do professor na educação contemporânea. **Rebena-Revista Brasileira de Ensino e Aprendizagem**, v. 6, p. 124-149, 2023.

DINIZ, Margareth. **Inclusão de Pessoas com deficiência e/ou necessidades específicas: avanços e desafios** ed. AUTENTICA, 2017.

ERNANDES, Itamar et al. Tecnologias assistivas na educação especial: casos de sucesso. **Cuadernos de Educación y Desarrollo**, v. 16, n. 10, p. e5830-e5830, 2024.

MANTOAN, T.E. **O Desafio das Diferenças nas Escolas**. 4ª ed. Petrópolis, RJ: Vozes 2011.

MENDES, Enicéia Gonçalves; VILARONGA, Carla Ariela Rios. **Ensino colaborativo como apoio à inclusão escolar: unindo esforços entre educação comum e especial**. EdUFSCar, 2023.

MENDONÇA, F, L,R e SILVA, N,H. **Formação Docente e Inclusão: para uma nova metodologia**. 1ª ed – Curitiba, Appris 2015.

BRASIL, Ministério da Educação/ Secretaria de Educação Especial – **Diretrizes Nacionais para Educação Especial na Educação Básica**. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/diretrizes.pdf>. Acesso abr. 2025.

PILETTI, Ana Cristina da Costa. **Entre os fios e o manto: tecendo a inclusão escolar**. São Paulo: Edições Loyola, 2014. (Serie caminhos da formação docente).

PLETSCH, Márcia Denise. A formação de professores para a educação inclusiva: legislação, diretrizes políticas e resultados de pesquisas. **Educ. rev., Curitiba**, n. 33, p.143/156, 2009.

RODRIGUES, S.M. **Práticas Pedagógicas em Contextos de Inclusão: situação de sala de aula**. Org. Marcos Antônio Melo Franco e Leonor Bezerra Guerra – v.2 Paco Editorial. 1ª ed. Jundiaí SP 2018.

SANTOS. **Educação Especial e Inclusão: saberes, práticas e desafios**. Org. JUNIOR, J.C, FERREIRA, J.B, SOUSA, T.S, CARDOSO, L. 1ª ed. Curitiba PR Appris – 2017

SILUK e BRIDI. **Pesquisa em Educação Especial: referência, percursos e abordagens**. Org. COSTAS, F.A, PAVAO, S.M 1. Ed\_ Curitiba Appris 2015.