

EDUCAÇÃO INCLUSIVA E O DIREITO À APRENDIZAGEM: DESAFIOS PARA A ESCOLA

INCLUSIVE EDUCATION AND THE RIGHT TO LEARNING: CHALLENGES FOR SCHOOLS

Dr. Pedro Ramon Pinheiro de Souza

Doutor em Ciências da Educação pela Universidad Columbia del Paraguay - UCP
hunter4you@gmail.com

Dr. Vinícius Magnus Medeiros de Lima

Doutor em Ciências da Educação pela Universidad Columbia del Paraguay – UCP
Vinicius.m.m.lima@gmail.com

Me. João Batista Ramos Filho

Mestre em Ciências da Educação pela Universidad Tecnológica Intercontinental - UTIC
Batistafilho.joao67@gmail.com

Me. Rodivaldo Serrao Moraes

Mestre em Ciências da Educação pela Universidad Tecnológica Intercontinental - UTIC
rodiserrao@gmail.com

Ma. Elda Maria Ferreira Bindela

Mestre em Ciências da Educação pela Universidad Tecnológica Intercontinental - UTIC
eldabindela@hotmail.com

464

Resumo

Este artigo tem como objetivo analisar os desafios práticos enfrentados por gestores e docentes no cotidiano das escolas comuns para a efetivação da educação inclusiva. A metodologia adotada constitui-se como uma pesquisa de natureza qualitativa, de cunho bibliográfico e documental. Os resultados evidenciam um forte tensionamento entre a garantia legal de acesso democrático à escola regular impulsionada por marcos regulatórios consolidados e pelo crescimento expressivo das matrículas e a persistência de barreiras atitudinais, estruturais e pedagógicas que impedem a consolidação do efetivo direito à aprendizagem dos estudantes público-alvo da educação especial (PAEE). Conclui-se que o direito à aprendizagem requer o fim da precarização das redes de apoio e investimentos robustos na formação continuada de professores em contexto, garantindo que a diferença humana seja concebida como potência pedagógica e não como desigualdade.

Palavras-chave: Educação Especial; Educação Inclusiva; Direito à Aprendizagem; Práticas Pedagógicas; Formação Docente.

INTRODUÇÃO

A democratização do acesso à escola pública e a consolidação dos direitos civis no cenário brasileiro impulsionaram, nas últimas décadas, uma expansão sem precedentes nas matrículas da Educação Especial na rede regular de ensino. Esse crescimento expressivo é evidenciado de forma contundente pelos dados estatísticos oficiais do Censo

Escolar de 2023, que apontam que o número de matrículas de estudantes público-alvo da educação especial (PAEE) atingiu o patamar de 1,8 milhão, representando um acréscimo de 41,6% se comparado ao ano de 2019 (Brasil, 2024). Sob essa mesma perspectiva histórica de inclusão, constata-se que 95% dos estudantes com idade entre 4 e 17 anos frequentam classes comuns do ensino regular (Brasil, 2023).

Esse panorama quantitativo reflete os desdobramentos de um robusto arcabouço normativo que se consolidou a partir da Constituição Federal de 1988, passando pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB nº 9.394/1996) e culminando na promulgação da Lei Brasileira de Inclusão (LBI - Lei nº 13.146/2015).

Contudo, a realidade cotidiana dos sistemas de ensino revela um profundo tensionamento entre o acesso físico formal e a permanência qualitativa dos estudantes nas escolas comuns. A inclusão escolar não se esgota no ato administrativo da matrícula; antes, exige a garantia de condições concretas para a participação ativa, a convivência social democrática e o sentimento de pertencimento de fato do aluno ao cotidiano da rotina escolar. Como assevera a literatura da área, limitar o processo inclusivo à simples inserção física do estudante na sala de aula regular, desprovido de suportes adequados, acaba por perpetuar mecanismos sutis de segregação e exclusão no interior da escola comum (Feitosa; Silva, 2026).

Para compreender e enfrentar essa problemática, faz-se indispensável analisar o fenômeno sob a égide da teoria histórico-cultural de Lev Vigotski, a qual compreende o desenvolvimento humano como um processo socialmente mediado. Sob esta lente teórica, o aprendizado não é um evento puramente individual ou biológico, mas uma construção histórica decorrente das interações humanas e culturais. Para fundamentar essa compreensão, adota-se a seguinte formulação teórica clássica: "[...] o aprendizado humano pressupõe uma natureza social específica e um processo através do qual as crianças penetram na vida intelectual daqueles que as cercam" (Vigotski, 1991, p. 115).

Dessa forma, a apropriação dos conhecimentos sistematizados e o desenvolvimento das funções psicológicas superiores dependem diretamente da qualidade das mediações pedagógicas oferecidas no ambiente escolar. Articulado a essa abordagem, o modelo social da deficiência oferece o substrato político e filosófico necessário para questionar a visão patologizante herdada do modelo médico clássico.

Enquanto o modelo clínico localiza a falta ou a limitação estritamente no corpo biológico do indivíduo, tratando-a como uma tragédia pessoal a ser remediada, o modelo social desloca o foco para as barreiras atitudinais, estruturais e pedagógicas que a sociedade e a instituição escolar impõem aos sujeitos (Santos; Andrade, 2023). A deficiência, portanto, deixa de ser uma condição estritamente orgânica para se constituir como o resultado do embate entre os impedimentos do corpo e as barreiras de um ambiente insensível à diversidade (Pletsch; Mendes, 2024).

A sobreposição histórica do modelo clínico e a excessiva dependência de laudos médicos no planejamento escolar têm fragilizado o caráter educacional do Atendimento Educacional Especializado (AEE) (Oliveira e Prieto, 2020). Esse cenário de desresponsabilização pedagógica da sala de aula comum e de isolamento do docente do AEE impulsiona o presente estudo, cuja problematização reside na seguinte pergunta de pesquisa: De que forma as escolas comuns podem superar as barreiras de gestão, estruturais e pedagógicas para converter o acesso formal do estudante no efetivo direito à aprendizagem? (Medeiros *et al.*, 2024).

Para responder a essa questão, este artigo estabelece como seu objetivo geral: mapear os desafios práticos vivenciados por gestores e docentes no chão da escola e apontar caminhos político-pedagógicos baseados no trabalho colaborativo, na flexibilização curricular e na eliminação de barreiras excludentes (Ferreira *et al.*, 2026).

METODOLOGIA

Esta investigação se caracteriza como uma pesquisa de abordagem qualitativa, de natureza exploratório-descritiva e de cunho estritamente bibliográfico e documental. A opção pela abordagem qualitativa fundamenta-se no entendimento de que esse modelo metodológico de investigação científica busca "compreender os fenômenos segundo a perspectiva dos sujeitos, ou seja, dos participantes da situação em estudo" (Godoy, 1995, p. 58), o que se mostra ideal para a apreensão das complexidades e das subjetividades que atravessam as políticas públicas de inclusão escolar e o preparo docente para o Atendimento Educacional Especializado (AEE).

Por se tratar de um estudo bibliográfico e documental, a pesquisa buscou sistematizar, analisar e confrontar as produções científicas e os marcos legais que

regulamentam a Educação Especial e o direito à aprendizagem no território nacional. Como referencial metodológico de base, assume-se a premissa de que a pesquisa qualitativa em educação reconstrói a realidade a partir das interações e contradições do cotidiano. Sob esta perspectiva teórica, adota-se a seguinte fundamentação sobre a construção do saber científico: "[...] concebe o conhecimento como um processo socialmente construído pelos sujeitos nas suas interações cotidianas, enquanto atuam na realidade, transformando-a e sendo por ela transformados" (André, 2013, p. 97).

Dessa forma, o percurso investigativo pautou-se na análise crítica das evidências científicas acumuladas na literatura sobre os entraves pedagógicos e as possibilidades metodológicas para a eliminação de barreiras excludentes no interior das escolas comuns.

O levantamento bibliográfico e documental foi realizado de maneira sistemática a partir de consultas em bases de dados de acesso aberto consagradas no cenário acadêmico nacional, destacando-se a *Scientific Electronic Library Online* (SciELO), a Revista Ibero-Americana de Humanidades, Ciências e Educação (REASE), o Portal de Periódicos da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) e repositórios institucionais de universidades públicas federais. Para a seleção dos materiais que compuseram o corpus analítico, utilizaram-se os seguintes descritores e palavras-chave de busca, combinados de forma lógica: "educação especial", "educação inclusiva", "direito à aprendizagem", "práticas pedagógicas" e "formação docente".

Os critérios de inclusão para a seleção das fontes foram estabelecidos da seguinte forma:

- a) Artigos científicos, dissertações de mestrado, teses de doutorado e marcos regulatórios legais que debatam diretamente os desafios práticos das escolas regulares inclusivas na garantia do direito à aprendizagem de estudantes com deficiência, Transtorno do Espectro Autista (TEA) e altas habilidades ou superdotação;
- b) Produções científicas e publicações acadêmicas publicadas majoritariamente no período recente compreendido entre os anos de 2020 e 2026, garantindo a atualidade do debate frente às recentes reconfigurações das políticas públicas de Educação Especial no Brasil;
- c) Estudos que contemplassem a descentralização geográfica da discussão sobre inclusão, incorporando investigações empíricas realizadas em diferentes sistemas de ensino

municipais e estaduais do país, tais como os estados da Paraíba, Espírito Santo, Rio de Janeiro e São Paulo.

Como critérios de exclusão, foram desconsideradas produções de caráter puramente opinativo, sem fundamentação teórico-metodológica consistente, ou trabalhos que se limitassem à reprodução de dados normativos formais, sem que houvesse uma problematização crítica das práticas pedagógicas e do cotidiano do chão da escola comum. Ao final desse processo de refinamento, o corpus documental definitivo foi composto por 15 produções científicas e regulatórias de alto impacto, selecionadas por sua estrita pertinência ao tema norteador do artigo.

Os dados e as discussões extraídos da literatura selecionada foram submetidos a um processo de leitura em três etapas distintas e complementares: leitura exploratória (para identificação geral das ideias centrais), leitura analítica (para o fichamento de dados empíricos e conceitos estruturantes) e leitura crítica e interpretativa (para o estabelecimento de conexões teórico-práticas).

Para a sistematização do conteúdo analisado, adotou-se a técnica de categorização temática, que consistiu na identificação, codificação e agrupamento de ideias recorrentes em categorias analíticas integradas. Esse processo permitiu organizar a discussão do desenvolvimento do artigo em três eixos teóricos centrais: a evolução dos modelos de deficiência e marcos regulatórios; as barreiras de gestão e o modelo de Atendimento Educacional Especializado; e a formação continuada docente articulada a estratégias inovadoras e colaborativas.

Ademais, os materiais foram examinados sob a perspectiva da Análise Dialógica do Discurso, buscando identificar as relações e as tensões conceituais presentes nos diferentes posicionamentos dos autores e atores escolares. A adoção dessa metodologia justifica-se pela necessidade de ir além de análises meramente estruturais, permitindo tencionar as divergências entre o modelo médico patologizante e o modelo social da deficiência nas práticas educacionais contemporâneas.

Por se caracterizar como uma pesquisa bibliográfica e documental de natureza teórica, elaborada unicamente a partir de dados secundários e fontes de acesso público e gratuito, o presente estudo dispensa a necessidade de submissão a Comitês de Ética em Pesquisa com Seres Humanos. Não obstante, ressalta-se que todos os princípios éticos de

integridade científica foram rigorosamente observados ao longo de toda a pesquisa. As contribuições teóricas, as falas de sujeitos citadas de forma secundária e os resultados empíricos dos autores analisados foram devidamente referenciados e creditados, em absoluto respeito à autoria e à propriedade intelectual das obras integrantes do corpus analítico deste estudo.

EVOLUÇÃO HISTÓRICA E MODELOS TEÓRICOS DE DEFICIÊNCIA

469

O processo de inserção e garantia de direitos das pessoas com deficiência na vida civil e escolar é recente e marcado por transformações profundas. Historicamente, na Idade Antiga e na Idade Média, esses indivíduos vivenciavam condições extremas de marginalização e eliminação física. Em Esparta e Roma, por exemplo, a rejeição era normatizada legalmente, como se observava na quarta tábua da Lei das Doze Tábuas, que permitia ao pai sacrificar o filho nascido com deficiência mediante o julgamento de vizinhos. Durante a Idade Média, a segregação era legitimada por discursos teológicos que concebiam a deficiência como fruto do pecado dos genitores.

Para sistematizar e compreender a transição dessas práticas até a contemporaneidade, a literatura adota a divisão em quatro grandes fases históricas: exclusão, segregação institucional, integração e inclusão (Sassaki, 1999). A primeira fase, de exclusão, estendeu-se pela maior parte da história humana e caracterizou-se pelo total abandono e pela negligência educacional. Sob essa perspectiva, a sociedade tratava as pessoas com deficiência como sujeitos totalmente inválidos e sem qualquer utilidade social. Como bem sintetiza a literatura da área: "A exclusão ocorria em seu sentido total, ou seja, as pessoas portadoras de deficiência eram excluídas da sociedade para qualquer atividade [...]" (Sassaki, 1997, p. 31).

A segunda fase, denominada segregação institucional, representou o momento em que a sociedade deixou de abandonar sumariamente esses sujeitos, mas passou a isolá-los em asilos, hospitais e casas de caridade. Esses espaços funcionavam sob uma lógica caritativa, voluntarista e assistencialista, sem preocupação pedagógica de escolarização ou controle de qualidade dos serviços. No Brasil, essa fase teve como marcos iniciais a fundação do Imperial Instituto dos Meninos Cegos, em 1854, e do Instituto de Cegos Padre

Chico, em 1928, que, embora assistencialistas e segregadores em sua gênese, iniciaram a trajetória histórica da educação especializada no país.

A terceira fase, de integração, abriu as portas das escolas comuns para as pessoas com deficiência, mas sob uma exigência unilateral de adaptação. Nesse modelo, o indivíduo é quem deveria se esforçar e se modificar para se ajustar à escola e à sociedade, as quais permaneciam inalteradas. A integração manteve estruturas de segregação disfarçadas, pois as crianças eram alocadas em classes especiais dentro das escolas regulares ou em escolas especiais apartadas, sob o pretexto de não prejudicar o rendimento das demais.

La transição para a quarta fase, de inclusão, representou uma ruptura conceitual revolucionária. O esforço de adaptação, que antes recaía de forma unilateral sobre o indivíduo, foi transferido para a própria estrutura escolar, curricular e social. A inclusão pressupõe que a sociedade e a escola devem se reestruturar, eliminando barreiras físicas, atitudinais e pedagógicas para acolher a diversidade humana em igualdade de condições. Esse paradigma assenta-se sobre o modelo social da deficiência, que se contrapõe diretamente ao modelo médico.

O modelo médico compreende a deficiência como uma patologia, lesão ou tragédia pessoal intrínseca ao corpo biológico do sujeito, cujo tratamento deve ser estritamente biomédico e corretivo. Em contrapartida, o modelo social, constituído na década de 1970 por ativistas britânicos vinculados à União dos Segregados Físicos Contra a Segregação (UPIAS), desloca o foco do impedimento orgânico para as opressões e barreiras impostas pelo meio. A deficiência, sob essa ótica, deixa de ser um problema clínico individual e passa a ser compreendida como uma construção social e política de exclusão.

3.1.1 Evolução Jurídica Brasileira

O arcabouço normativo brasileiro que rege a Educação Especial e Inclusiva desenvolveu-se sob forte influência dos movimentos internacionais de direitos humanos, como a Declaração de Jomtien e a Declaração de Salamanca. A Constituição Federal de 1988 inaugurou a democratização desse direito ao instituir a educação como um direito social universal e dever do Estado. Em seu artigo 208, inciso III, a Carta Magna estabeleceu o dever do Estado de garantir o Atendimento Educacional Especializado (AEE) preferencialmente na rede regular de ensino.

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB nº 9.394/1996) consolidou esses princípios no sistema educacional comum. A LDB assegurou o direito de acesso e determinou, em seu artigo 59, inciso III, a contratação de professores especializados na modalidade e a capacitação de professores regentes da sala comum para atuar no atendimento à diversidade.

Posteriormente, a promulgação da Lei Brasileira de Inclusão (LBI - Lei nº 13.146/2015) representou o avanço mais abrangente das garantias legais brasileiras ao incorporar os princípios da Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência da ONU.

A LBI consolidou a avaliação da deficiência sob a perspectiva do modelo biopsicossocial. Baseado nesse paradigma, a avaliação considera os impedimentos nas funções e estruturas corporais combinados aos fatores socioambientais, psicológicos e pessoais que geram a limitação de atividades e a restrição de participação do sujeito.

O artigo 28 da LBI impõe ao poder público o dever de criar e avaliar projetos pedagógicos que institucionalizem o AEE, garantindo adaptações razoáveis e a promoção da autonomia intelectual dos educandos. Além disso, a lei assegura a adoção de medidas individualizadas e coletivas para maximizar o desenvolvimento social e acadêmico desses estudantes.

Não obstante os avanços jurídicos, o debate político brasileiro recente registrou profundas tensões sobre os rumos da Educação Especial. Em 30 de setembro de 2020, o governo federal instituiu a Política Nacional de Educação Especial: Equitativa, Inclusiva e com Aprendizado ao Longo da Vida (PNEE), por meio do Decreto nº 10.502.

A PNEE de 2020 foi recebida com forte resistência de pesquisadores e educadores por propor o oferecimento do AEE em classes e escolas especializadas segregadas para estudantes considerados incapacitados de se beneficiarem das escolas regulares. Os críticos apontaram que o decreto incentivava a segregação de alunos com deficiências mais severas e representava um grave retrocesso ao modelo médico, estimulando o retorno à fase de integração de Sassaki. Diante da ameaça de retrocesso social, o Supremo Tribunal Federal suspendeu a eficácia do decreto na Ação Direta de Inconstitucionalidade (ADI 6590). A PNEE de 2020 foi definitivamente revogada pelo Decreto nº 11.370/2023.

Atualmente, a consolidação e a afirmação do sistema educacional inclusivo em todas as etapas, níveis e modalidades de ensino foram restabelecidas e reforçadas pela instituição da Política Nacional de Educação Especial Inclusiva (PNEEI), por meio do Decreto nº 12.686/2025. A PNEEI de 2025 reafirmou o compromisso do Estado com as garantias estabelecidas na Convenção da ONU e na LBI, assegurando o direito à educação comum de qualidade e em igualdade de oportunidades para o público-alvo da educação especial, superando as tentativas de fomento à segregação escolar.

DESAFIOS ORGANIZACIONAIS, GESTÃO ESCOLAR E A REALIDADE DAS REDES DE APOIO

O cotidiano das instituições públicas de ensino básico no Brasil tem sido historicamente marcado por um processo que desloca questões de cunho eminentemente social e pedagógico para o campo biológico e clínico, fenômeno conhecido como a medicalização do fracasso escolar (Bassani; Viégas, 2020). Quando estudantes apresentam defasagens no processo de aquisição da leitura e da escrita ou expressam comportamentos indesejados que se desviam das expectativas disciplinares, a escola comum tende a rotular tais particularidades como patologias individuais inerentes ao educando (Bassani; Viégas, 2020).

Diante de dificuldades no aprendizado escolar, os alunos são frequentemente encaminhados a profissionais da área da saúde que, após consultas sumárias de poucos minutos, emitem diagnósticos clínicos que passam a justificar o rendimento insatisfatório e a integrar esse estudante nas estatísticas da Educação Especial (Bassani *et al.*, 2024).

Esse reducionismo clínico desconsidera que o desenvolvimento intelectual não obedece a padrões de homogeneização rígidos e que a apropriação dos conhecimentos é um processo socialmente construído nas interações cotidianas (Medeiros *et al.*, 2024). Quando os docentes e a equipe escolar simplificam as dificuldades de aprendizagem do educando a uma disfunção de ordem neurológica ou cognitiva, a escola se desobriga de repensar suas próprias práticas pedagógicas (Medeiros *et al.*, 2024). Quem não domina a leitura e a escrita no tempo previsto passa a viver sob o estigma da deficiência suspeita, transformando o direito de aprender em uma busca desenfreada pela produção de laudos

clínicos para justificar deficiências conceituais e atitudinais no interior da sala comum (Medeiros *et al.*, 2024).

Nesse cenário medicalizante, o laudo médico passa a exercer uma influência determinante e, em muitos aspectos, prejudicial na trajetória do educando (Will; Caetano, 2022). Ele é frequentemente utilizado pelas escolas de forma equivocada como uma sentença limitadora que reduz drasticamente as expectativas de aprendizagem em relação ao aluno, gerando uma minimização do trabalho educativo (Dantas; Farias; Bezerra, 2024). Paralelamente, o laudo é adotado como um "salvo-conduto" para legitimar a aprovação automática e a progressão contínua entre os anos escolares sem que haja a devida mediação pedagógica ou a avaliação processual de seus avanços reais (Medeiros *et al.*, 2024).

Ao sobrepor o diagnóstico clínico às reais possibilidades de desenvolvimento humano, a escola preserva o modelo médico, impedindo que o laudo atue de forma correta, isto é, como um recurso conceitual para identificar demandas e orientar políticas públicas de acessibilidade curricular e provimento de recursos adequados (Medeiros *et al.*, 2024).

A centralidade do diagnóstico no planejamento escolar é agravada pela crescente judicialização da Educação Especial, na qual o Poder Judiciário, amparado estritamente por laudos emitidos por clínicas particulares, determina a concessão de apoios e suportes educacionais sem um diálogo prévio com a equipe pedagógica da escola (Pletsch; Mendes, 2024).

Esta tendência fortalece a cultura biomédica e imputa ao estudante o estigma de sua limitação, isolando-o de seus pares e sentenciando-o a interações restritas a profissionais de apoio (Medeiros *et al.*, 2024). Para as crianças que se beneficiariam das trocas sociais democráticas da sala regular, o laudo se torna um peso segregador, reduzindo a escola a um espaço de cuidados terapêuticos e esvaziando sua função social de transmissão do saber sistematizado (Santos; Andrade, 2023).

Embora as políticas públicas de inclusão escolar prevejam o oferecimento do Atendimento Educacional Especializado (AEE) de forma transversal, sua operacionalização prática tem ocorrido de maneira simplista e homogeneizadora (Oliveira; Prieto, 2020).

O AEE tem sido ofertado quase que exclusivamente no contraturno escolar em Salas de Recursos Multifuncionais (SRM), consolidando um modelo de suporte centralizado e desarticulado da sala de aula comum (Mafezoni *et al.*, 2024). Esse formato, apontado pela literatura científica como um serviço de tamanho único, falha em atender à complexidade e à multiplicidade de demandas que caracterizam o público-alvo da Educação Especial (Oliveira; Prieto, 2020).

Essa limitação estrutural e conceitual gera o desafio de não reduzir o direito social à educação do estudante com deficiência à mera garantia de uma carteira na classe regular ou ao encaminhamento burocrático ao espaço especializado do contraturno (Mafezoni *et al.*, 2024).

Ao confinar a ação especializada ao espaço físico das SRM, a escola comum se exige de reestruturar suas práticas curriculares, gerando um modelo em que a diferença é tolerada no ambiente escolar, mas não integrada pedagogicamente ao currículo da turma (Pletsch; Mendes, 2024). É preciso superar a concepção de SRM como locais isolados de acomodação da diferença e articular o AEE como um sistema abrangente de suportes educacionais que atue tanto no turno quanto no contraturno (Mafezoni *et al.*, 2024).

No interior desse modelo de atendimento centrado na multifuncionalidade das salas de recursos, emerge a exigência de que o docente especializado atue de forma multicategorial (Oliveira; Prieto, 2020).

Atribui-se a esse único profissional a responsabilidade de identificar, planejar e confeccionar recursos didáticos e de acessibilidade para toda a diversidade de estudantes que compõem o público-alvo da modalidade: educandos com deficiências físicas, intelectuais, sensoriais, Transtorno do Espectro Autista (TEA) e altas habilidades ou superdotação (Oliveira; Prieto, 2020). Contudo, as investigações empíricas revelam um profundo distanciamento entre a formação inicial e continuada oferecida a esses professores e as complexas demandas da atuação prática (Oliveira; Prieto, 2020).

Muitos desses docentes possuem formação específica focada em apenas uma área, como a surdez ou a deficiência intelectual, e deparam-se com a urgência de atender educandos com demandas complexas de comunicação alternativa, Braille, orientação e

mobilidade ou enriquecimento curricular, sem o devido amparo técnico-pedagógico (Oliveira; Prieto, 2020).

Esse dilema acarreta uma defasagem acentuada entre formação e atuação, em que cerca de 43% dos professores que atendem estudantes com TEA e 36% dos que atendem alunos com deficiência física nas salas de recursos multifuncionais não possuem qualquer especialização correspondente (Oliveira; Prieto, 2020). Diante do isolamento e do esvaziamento da atividade docente especializada, o professor da SRM assume, de maneira solitária, uma sobrecarga de atribuições que compromete a qualidade pedagógica do serviço oferecido (Dantas; Farias; Bezerra, 2024).

Na tentativa de prover suportes educacionais diante do expressivo aumento de matrículas de estudantes público-alvo da Educação Especial nas classes comuns, as redes públicas de ensino têm recorrido de forma sistemática à contratação em massa de cuidadores e estagiários de cursos de licenciatura (Mafezoni *et al.*, 2024).

Embora essa força de trabalho temporária seja justificada formalmente para acompanhar individualmente discentes com comprometimentos severos, sua inserção cotidiana nos ambientes escolares tem se dado de maneira precarizada e conceitualmente equivocada (Mafezoni *et al.*, 2024). O estagiário, que se encontra em processo de formação inicial e necessita de orientação docente, é frequentemente posicionado pela escola como o principal e, por vezes, o único responsável pela escolarização e pela mediação pedagógica do aluno com deficiência em sala de aula (Mafezoni *et al.*, 2024).

Essa distorção das atribuições é igualmente observada na atuação dos cuidadores (Mafezoni *et al.*, 2024). De acordo com a Política Nacional de Educação Especial de 2008, o cuidador escolar deve exercer uma função exclusivamente de apoio não pedagógico, prestando auxílio em atividades práticas de locomoção, higiene pessoal e alimentação dos estudantes com limitações físicas severas (Mafezoni *et al.*, 2024).

Na prática do chão da escola comum, contudo, constata-se a dependência absoluta desse profissional para a realização de tarefas curriculares e didáticas em sala de aula, para as quais ele não possui qualquer qualificação técnica ou pedagógica exigida por lei (Mafezoni *et al.*, 2024). Essa contratação massiva converte-se em um mecanismo de barateamento das políticas públicas de inclusão, em que sistemas de ensino substituem a

contratação de professores especializados por profissionais de apoio precarizados (Mafezoni *et al.*, 2024).

Esse cenário de precarização culmina em um círculo vicioso de desresponsabilização pedagógica mútua no interior da instituição escolar (Mafezoni *et al.*, 2024). Quando o estudante com deficiência é acompanhado de forma ininterrupta por um cuidador ou estagiário de licenciatura, o professor regente da sala regular e a equipe gestora tendem a se desobrigar de planejar atividades acessíveis e mediar o conhecimento para esse aluno (Medeiros *et al.*, 2024).

476

O ato de ensinar é delegado integralmente ao profissional de apoio, que isola o educando em atividades pedagógicas paralelas e simplificadas no fundo da sala de aula comum, desvinculadas do currículo desenvolvido com o restante da turma (Medeiros *et al.*, 2024).

Por sua vez, o professor da classe regular se omite desse processo sob o argumento de que não possui formação específica em Educação Especial ou alegando que a responsabilidade pedagógica é exclusiva do regente da sala de recursos multifuncionais ou do cuidador que acompanha o discente (Dantas; Farias; Bezerra, 2024).

Conforme asseveram Oliveira e Prieto (2020), esse distanciamento compromete severamente a apropriação do conhecimento sistematizado, fragmentando o trabalho coletivo humano e inviabilizando a construção de uma escola inclusiva (Medeiros *et al.*, 2024). Enquanto o regente da sala comum concebe o estudante como responsabilidade do AEE e o professor especializado atua de maneira solitária na SRM, o aluno com deficiência permanece segregado no interior da própria classe regular, privado de mediações pedagógicas qualificadas e do efetivo direito à aprendizagem (Dantas; Farias; Bezerra, 2024).

PRÁTICAS PEDAGÓGICAS INCLUSIVAS, TECNOLOGIAS EMERGENTES E FORMAÇÃO DOCENTE

A consolidação de uma escola genuinamente inclusiva exige o abandono definitivo de modelos de ensino padronizados e enrijecidos, concebidos sob uma lógica excludente que desconsidera as singularidades dos educandos. Historicamente, as escolas estruturaram seus currículos, avaliações e metodologias com base em parâmetros

homogeneizadores e positivistas, segregando ou rotulando aqueles alunos que não correspondiam ao rendimento padrão esperado. Para efetivar o direito à aprendizagem, torna-se imperativo adotar a individualidade e a diversidade biológica, social e cultural dos estudantes como um pressuposto ativo e norteador de todo o planejamento escolar.

Esse reposicionamento ético-pedagógico convoca a docência a romper com planejamentos de ensino tradicionais. No contexto da escolarização de discentes público-alvo da educação especial (PAEE), como os estudantes com Transtorno do Espectro Autista (TEA), a multiplicidade de manifestações singulares exige que os educadores abandonem condutas pedagógicas rígidas em favor de intervenções flexíveis e intencionais. A superação da padronização curricular na escola comum passa pela premissa teórica de que "uma educação que se quer humanista não pode ser realizada a partir de pressupostos curriculares fordistas homogêneos" (Pletsch; Mendes, 2024, p. 11). Assim, o ato de educar deve assentar-se sobre a contínua reflexão dialética acerca das formas pelas quais cada sujeito singular aprende e se desenvolve.

Como alternativa viável para a flexibilização do currículo escolar, o Desenho Universal para a Aprendizagem (DUA) consolidou-se na literatura científica como uma abordagem estruturante de redução de barreiras pedagógicas. Proposto originalmente na década de 1990 pelo *Center for Applied Special Technology* (CAST), o DUA caracteriza-se por um conjunto integrado de princípios, diretrizes e estratégias metodológicas de planejamento didático.

A implementação dessa abordagem curricular permite ao professor estruturar suas aulas de modo que os objetivos educacionais, os recursos e os materiais didáticos, bem como os procedimentos avaliativos, adequem-se organicamente a todos os estudantes, independentemente de apresentarem ou não alguma deficiência.

Ao oferecer múltiplos meios de representação do conteúdo, de ação, expressão e engajamento, o DUA promove altas e viáveis expectativas de aprendizagem no ensino comum. Articulado a esses princípios, o uso do Planejamento Educacional Individualizado (PEI) destaca-se como instrumento indispensável de garantia de acessibilidade pedagógica.

Enquanto os planos de Atendimento Educacional Especializado (AEE) genéricos focam predominantemente no sujeito com deficiência a partir de uma abordagem clínico-

médica individual, o PEI foca no processo de ensino-aprendizagem global, estruturando-se com base em casos de ensino que consideram as interações do aluno com o ambiente, as mediações pedagógicas necessárias e os suportes individualizados requeridos para sua autonomia social e intelectual.

O Brasil apresenta um desafio histórico no desenvolvimento desse planejamento sistemático em todos os níveis escolares, evidenciando a necessidade de as redes de ensino incorporarem o PEI como elemento de superação de práticas meramente protocolares de inclusão.

A recente incorporação de sistemas de Inteligência Artificial (IA) generativa no cenário da cultura digital tem provocado transformações significativas nos processos educacionais contemporâneos, introduzindo novos debates sobre acessibilidade, ética e inovação didática.

No âmbito da educação inclusiva, esses sistemas tecnológicos assumem uma relevância estratégica destacável ao se constituírem como ferramentas inovadoras de suporte à acessibilidade cognitiva, personalização do ensino e customização de recursos didáticos para estudantes com trajetórias escolares diversas. Contudo, a introdução dessas tecnologias nas práticas pedagógicas comuns não é isenta de tensionamentos profundos e riscos complexos.

Em relação ao papel e ao impacto da inteligência artificial generativa na customização do ensino inclusivo, Pereira *et al.* (2026) asseveram que esses sistemas oferecem caminhos promissores para a personalização de materiais pedagógicos, tradução em tempo real e adaptações cognitivas personalizadas, embora tragam consigo o risco de perpetuar preconceitos algorítmicos se utilizados de forma acrítica. Dessa forma, a apropriação ética dessas tecnologias emergentes exige o desenvolvimento de uma postura crítica nos sistemas educacionais, assegurando que o uso de algoritmos esteja rigorosamente alinhado aos marcos regulatórios nacionais de proteção de dados (como a LGPD) e aos princípios da educação democrática e não discriminatória.

A viabilização prática de estratégias inovadoras e a eliminação de atitudes capacitistas esbarram, contudo, em graves limites estruturais presentes no processo de formação profissional de educadores no Brasil. No que concerne à formação inicial, constata-se uma severa omissão estatal e acadêmica na área da Educação Especial: apenas

três universidades públicas federais brasileiras possuem cursos específicos de licenciatura em Educação Especial, sendo elas a Universidade Federal de São Carlos (UFSCar), a Universidade Federal de Santa Maria (UFSM) e a Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro (UFRRJ). Esta extrema escassez de vagas públicas contrasta com a massificação descontrolada de cursos de pedagogia e licenciaturas na modalidade a distância (EAD).

Esta massificação promovida majoritariamente por instituições privadas de ensino superior resulta em um processo de aligeiramento formativo. Sob o pretexto de preparar profissionais de forma célere para demandas imediatistas do mercado educacional, esses cursos oferecem uma formação teórica superficial e desprovida de vivências práticas consistentes sobre o cotidiano da escola inclusiva e o manejo de estratégias de acessibilidade em sala de aula. Como consequência, perpetua-se um discurso docente generalizado de despreparo e insegurança profissional no atendimento ao PAEE.

Para reverter essa fragilidade estrutural, a literatura especializada enfatiza a necessidade de se priorizar e fortalecer a formação continuada reflexiva em contexto, realizada no próprio ambiente de trabalho das unidades escolares. A formação contínua, quando desenvolvida de maneira presencial, coletiva e articulada às necessidades e desafios cotidianos da escola, permite aos professores analisar suas experiências, socializar práticas de ensino exitosas e formular coletivamente caminhos de mediação didática.

A reflexão crítica coletiva desenvolvida no interior da escola assegura que o Atendimento Educacional Especializado (AEE) e o ensino regular atuem em sinergia, de modo que o corpo docente compreenda a inclusão não como um dever isolado de um profissional especializado, mas como uma responsabilidade ética, institucional e coletiva de toda a comunidade escolar.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A consolidação da educação inclusiva no cenário brasileiro atingiu um marco histórico inegável no que diz respeito à universalização do acesso físico. O expressivo aumento quantitativo das matrículas de estudantes público-alvo da educação especial nas

salas de aula comuns do ensino regular demonstra a força dos marcos regulatórios e das lutas sociais pela democratização do espaço escolar. Contudo, as evidências analisadas ao longo deste estudo revelam de forma contundente que a abertura dos portões da escola comum representa apenas a primeira etapa de um processo muito mais complexo e desafiador. Garantir a matrícula não equivale, sob hipótese alguma, a assegurar o direito à aprendizagem.

A transição pedagógica da escola excludente para a escola democrática exige, de forma urgente e incondicional, a superação definitiva do modelo médico e patologizante da deficiência. A prática generalizada de condicionar a ação pedagógica à apresentação de um laudo clínico clínico-médico tem esvaziado o papel educativo da escola regular, convertendo-a em um espaço de acompanhamento assistencialista ou terapêutico. O laudo clínico deve ser compreendido estritamente como um recurso acessório para o mapeamento de demandas e a captação de recursos públicos de acessibilidade, e nunca como uma sentença limitadora do desenvolvimento intelectual do estudante ou como um salvo-conduto para aprovações automáticas desprovidas de mediação didática.

Assumir o modelo social da deficiência no chão da escola comum significa reconhecer que as limitações cognitivas ou físicas de um sujeito não decorrem de sua constituição biológica isolada, mas sim do embate entre os impedimentos do seu corpo e a rigidez de um ambiente institucional insensível à sua singularidade. Sob a égide da matriz histórico-cultural, a escola verdadeiramente democrática deve focar nas potencialidades remanescentes do educando, estruturando rotas alternativas de desenvolvimento cultural e valorizando suas formas singulares de aprender e de se expressar. A diferença deve ser acolhida como potência pedagógica e princípio estruturante de um projeto de sociedade inclusiva.

No âmbito da gestão escolar e das práticas de sala de aula, a efetivação do direito à aprendizagem requer uma profunda reconfiguração na dinâmica de trabalho coletivo. O Atendimento Educacional Especializado (AEE) não pode continuar operando como um serviço isolado e paralelo nas Salas de Recursos Multifuncionais (SRM), sob a responsabilidade exclusiva de um docente especializado sobrecarregado.

Torna-se indispensável articular o AEE de forma indissociável ao ensino regular, estabelecendo o ensino colaborativo (co-ensino) como metodologia padrão. Isso exige a

institucionalização de tempos e espaços comuns de planejamento conjunto entre o professor regente da classe comum e o professor especialista, garantindo que as adaptações curriculares, a construção do Planejamento Educacional Individualizado (PEI) e as estratégias do Desenho Universal para a Aprendizagem (DUA) alcancem o aluno no turno regular, em igualdade de condições de participação com o restante da turma.

Por fim, conclui-se que a garantia da equidade inclusiva e de uma escola de qualidade para todos depende de investimentos estruturais robustos por parte do Estado e do fim imediato do barateamento e da precarização das políticas públicas. A contratação precarizada de estagiários em processo de formação inicial e de cuidadores sem qualificação para exercer atribuições pedagógicas, sonhando o ensino qualificado aos estudantes com deficiência, precisa ser severamente questionada.

A efetivação da inclusão exige a realização de concursos públicos para o provimento de cargos de professores especializados em educação especial, a ampliação e modernização das redes de apoio e a oferta de programas de formação continuada reflexiva em contexto, realizados no interior da própria escola e articulados à sua realidade prática. A educação inclusiva não é uma utopia pedagógica abstrata, mas um compromisso ético, político e financeiro de um Estado democrático de direito que se recusa a transformar a diferença humana em desigualdade social.

REFERÊNCIAS

ALVES, Luanne Vitória dos Reis; MENDONÇA, Francisco Cardoso. Educação Inclusiva no Ensino Fundamental: práticas pedagógicas e desafios enfrentados pelos professores. **Revista Ibero-Americana de Humanidades, Ciências e Educação**, São Paulo, v. 11, n. 12, p. 2084-2097, dez. 2025.

ALVES, Maria Alice de Castro; FRANÇA, Jaqueline de; MENDES, Marcia Regina Lisboa Pinheiro. “Isso é texto?”: a reconfiguração das práticas de linguagem na cultura digital e seus desafios para a escola. **Revista Ibero-Americana de Humanidades, Ciências e Educação**, São Paulo, v. 12, n. 4, p. 1-10, abr. 2026.

DANTAS, Taisa Caldas; FARIAS, Adenize Queiroz de; BEZERRA, Andreza Vidal. Inclusão Escolar e Formação de Professores no Estado da Paraíba: percepções dos egressos de uma formação lato sensu em atendimento educacional especializado. **Revista Brasileira de Educação Especial**, Marília, v. 30, e0094, p. 1-18, out. 2024.

FEITOSA, Antonia Silvia Helena Alves; SILVA, Antonio Edson Alves da. Educação Inclusiva no Brasil: avanços legais e desafios na efetivação das políticas públicas. **Revista Ibero-Americana de Humanidades, Ciências e Educação**, São Paulo, v. 12, n. 4, p. 1-18, abr. 2026.

FERREIRA, Severina Goretti da Silva et al. Educação Inclusiva e Diversidade: caminhos para uma escola para todos. **Revista Ibero-Americana de Humanidades, Ciências e Educação**, São Paulo, v. 12, n. 2, p. 1-15, fev. 2026.

MAFEZONI, Andressa Caetano *et al.* Redes de apoio à escolarização de estudantes da educação especial in sistemas públicos do Espírito Santo. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 50, e270601, p. 1-18, 2024.

MEDEIROS, Ricardo Tavares de *et al.* Gestão escolar e inclusão dos estudantes público da educação especial nas escolas comuns. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, Brasília, v. 105, e6017, p. 1-18, 2024.

MENDES, Geovana Mendonça Lunardi; PLETSCHE, Márcia Denise. Cartografias da Educação Inclusiva na Educação Especial: produção científica, políticas e práticas. **Revista Brasileira de Educação Especial**, Corumbá, v. 30, e143p, p. 1-18, 2024.

OLIVEIRA, Anna Augusta Sampaio de; PRIETO, Rosângela Gavioli. Formação de professores das salas de recursos multifuncionais e atuação com a diversidade do público-alvo da educação especial. **Revista Brasileira de Educação Especial**, Bauru, v. 26, n. 2, p. 343-360, abr./jun. 2020.

PEREIRA, Natalia Rezende *et al.* Inteligência Artificial Generativa e Educação Inclusiva: desafios éticos, pedagógicos e legais na garantia do direito à aprendizagem. **Revista Ibero-Americana de Humanidades, Ciências e Educação**, São Paulo, v. 12, n. 4, p. 1-21, abr. 2026.

SANTOS, Emily Catarina Andrade dos; ANDRADE, Natália Cândida Silva. Educação Especializada e Educação Inclusiva: uma análise a partir da legislação brasileira e dos aspectos pedagógicos envolvidos. **Revista Ratio Iuris, Paraíba**, v. 2, n. 1, p. 108-123, 2023.

SILVA, Vanessa Aparecida Santana da; SILVA, Rozineide Iraci Pereira da. Educação Inclusiva e Formação Docente para o Atendimento à Diversidade. **Revista Ibero-Americana de Humanidades, Ciências e Educação**, São Paulo, v. 12, n. 2, p. 1-6, fev. 2026.

TOMAZ, Mirtes Martins de Melo. A importância da formação continuada docente para a educação inclusiva de alunos com transtornos do espectro autista (TEA). **Revista Ibero-Americana de Humanidades, Ciências e Educação**, São Paulo, v. 12, n. 1, p. 1-11, jan. 2025.

VELHO, Daiane de Lourdes Alves *et al.* Formação continuada de professores para a educação inclusiva: desafios e perspectivas. **Revista Ibero-Americana de Humanidades, Ciências e Educação**, São Paulo, v. 12, n. 7, p. 1-15, jul. 2026.

WOLFART, Roseli Bernadete et al. Educação Especial, Inclusão Escolar e Práticas Pedagógicas Inclusivas: o papel do professor no atendimento a estudantes com deficiência. **Revista Ibero-Americana de Humanidades, Ciências e Educação**, São Paulo, v. 11, n. 6, p. 3874-3886, jun. 2025.