

EDUCAÇÃO INCLUSIVA NO ENSINO REGULAR: LIMITES, AVANÇOS E PERSPECTIVAS
INCLUSIVE EDUCATION IN MAINSTREAM SCHOOLS: LIMITATIONS, ADVANCES, AND PERSPECTIVES**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**Resumo**

O presente artigo analisa o papel da gestão democrática escolar e dos docentes regentes na efetivação do Atendimento Educacional Especializado (AEE) e na garantia do direito à educação inclusiva de alunos com deficiência no ensino comum regular. Por meio de uma pesquisa qualitativa, de caráter exploratório e descritivo, fundamentada metodologicamente em levantamento bibliográfico e documental, examinou-se a distância empírica existente entre os marcos regulatórios protetivos nacionais e as práticas reais cotidianas das instituições de ensino brasileiras. Os resultados indicam que, embora o direito à inclusão escolar esteja formalmente assegurado por lei, a materialidade prática desse processo é severamente limitada pelas lacunas crônicas na formação inicial docente e pela escassez de recursos físicos, materiais e de acessibilidade pedagógica. Conclui-se que a superação desse abismo estrutural requer uma gestão escolar participativa comprometida com a formação continuada, com a reorganização do Projeto Político-Pedagógico e com a consolidação de redes de apoio colaborativas e corresponsáveis integrando equipe gestora, professores da sala comum, profissionais do AEE e famílias.

Palavras-chave: Educação Especial; Educação Inclusiva; Gestão Escolar.

INTRODUÇÃO

No cenário educacional contemporâneo, a escola pública é permanentemente convocada a responder a realidades plurais, heterogêneas e atravessadas por múltiplas formas de exclusão, exigindo transformações profundas na cultura e na organização institucional para além da garantia da matrícula de alunos com deficiência no ensino regular (Gomes, 2026).

A transição para esse modelo inclusivo representou uma ruptura drástica com práticas históricas em que os estudantes com desenvolvimento atípico eram mantidos sob lógicas exclusivamente assistenciais ou segregadoras (Mantoan, 2003). No que diz respeito à evolução, a passagem histórica do antigo modelo médico-clínico no qual a excepcionalidade era vista como uma patologia ou doença individualizada (Silva; Gonçalves; Alvarenga, 2012) para o modelo pedagógico e social de direitos humanos redirecionou o foco interpretativo (Souza; Santana; Souza, 2025).

A partir do reconhecimento desse novo paradigma, a deficiência deixa de ser tratada como uma responsabilidade isolada de seu portador, passando a ser compreendida sob uma dimensão relacional em que as desvantagens sociais são produzidas pela interação entre os impedimentos corporais e as barreiras físicas, atitudinais, comunicacionais e pedagógicas impostas pelo meio (Brasil, 2015; Souza; Santana; Souza, 2025).

Historicamente, essa evolução é marcada pela transição entre quatro fases distintas: a Exclusão, caracterizada pelo extermínio ou marginalização total; a Segregação, na qual os indivíduos eram institucionalizados em espaços apartados; a Integração, que buscava a reabilitação do sujeito para adaptá-lo aos padrões homogêneos de normalidade; e, por fim, a Inclusão, que defende que a diversidade é um valor intrínseco que qualifica e enriquece o ambiente escolar comum (Galvão Filho, 2009; Souza; Santana; Souza, 2025).

Dessa forma, a escola regular se reconfigura como um espaço democrático de valorização da diversidade, opondo-se ativamente à padronização homogeneizadora da cultura tradicional que historicamente rotulou e excluiu aqueles fora das regras de normalização social (Camargo, 2017).

O paradigma da educação inclusiva fundamenta-se nos direitos humanos, conjugando a igualdade e a diferença como valores indissociáveis e estendendo-se a todos os seres humanos reais (Camargo, 2017). Conforme a perspectiva inclusiva radical, a escola comum inclusiva postula uma mudança estrutural ampla que reestruture o ensino regular para acolher a diversidade e torná-lo competente para trabalhar com todos os educandos, sem qualquer distinção (Brasil, 2001; Camargo, 2017).

Trata-se do direito fundamental de ser diferente quando a igualdade descaracteriza o sujeito, e de ser igual quando a diferença o inferioriza (Mantoan, 2004; Camargo, 2017). No entanto, esse panorama é permanentemente atravessado por disputas ideológicas e tensionamentos políticos recentes que buscam legitimar o retorno de modelos paralelos de atendimento especializado (Souza; Santana; Souza, 2025).

Esse tensionamento político manifestou-se de forma explícita com a promulgação do Decreto Federal nº 10.502/2020, que instituiu uma nova Política Nacional de Educação Especial (Brasil, 2020). Basilados no pretexto de garantir a equidade e salvaguardar la liberdade de escolha das famílias, o decreto foi amplamente contestado por associações científicas e de defesa de direitos humanos, que denunciaram a proposta como um grave retrocesso segregacionista (Souza; Santana; Souza, 2025).

Ao propor e incentivar a criação de classes e escolas especializadas paralelas e substitutivas ao ensino comum, a medida ameaçou desestruturar a transversalidade do Atendimento Educacional Especializado (AEE) e enfraquecer o direito de acesso e permanência de todos os alunos no ensino regular (Souza; Santana; Souza, 2025).

Embora o referido decreto tenha sido suspenso pelo Supremo Tribunal Federal (STF) e posteriormente revogado (Souza; Santana; Souza, 2025), as disputas contemporâneas evidenciaram a fragilidade das conquistas históricas e a persistência de visões tradicionais e conservadoras no seio da organização das políticas públicas de educação (Souza; Santana; Souza, 2025).

Nesse cenário de embates conceituais e estruturais, surge a necessidade de formular a pergunta norteadora desta pesquisa: quais são as principais barreiras e potencialidades enfrentadas por gestores e docentes na implementação do AEE e na adaptação curricular para estudantes com deficiência no ensino comum regular? (Gomes, 2026).

Investigar este problema exige um olhar atento para a prática escolar cotidiana, uma vez que o AEE, apesar de seu papel estratégico na eliminação de barreiras à aprendizagem, frequentemente é compreendido de forma fragmentada e desvinculado do planejamento pedagógico da sala comum (Gomes, 2026). Se, por um lado, o AEE desponta como uma rica potencialidade para suplementar ou complementar a formação e desenvolver a autonomia do aluno (Brasil, 2008; Gomes, 2026), por outro, sua efetividade é limitada pela carência na formação dos profissionais, pela escassez de recursos de acessibilidade e pela falta de planejamento colaborativo entre o professor especialista e o regente da sala comum (Gomes, 2026).

A partir deste cenário, delinea-se o objetivo geral deste estudo, que consiste em analisar o papel da gestão escolar democrática e dos professores na implementação de práticas pedagógicas inclusivas para alunos com deficiência no ensino regular, identificando as barreiras de adaptação curricular e as potencialidades do AEE, da corresponsabilidade e do planejamento integrado (Gomes, 2026). Para alcançar essa meta, estabeleceram-se os seguintes objetivos específicos:

- Mapear a evolução histórica das leis, diretrizes e marcos regulatórios que fundamentam a educação inclusiva e a organização do AEE no contexto brasileiro (Gomes, 2026);
- Identificar os desafios de ordem formativa, instrumental e subjetiva enfrentados pelos docentes no cotidiano de sua atuação prática com a diversidade (Gomes, 2026);
- Analisar a importância da atuação da equipe gestora no fomento de práticas colaborativas, no planejamento integrado e no fortalecimento do AEE como espaço de articulação escolar (Gomes, 2026).

A justificativa acadêmica e a relevância social desta investigação residem no compromisso ético de mitigar o abismo existente entre o que está prescrito na legislação protetiva nacional e o cotidiano da prática pedagógica no interior das instituições escolares (Gomes, 2026).

O Brasil consolidou um dos arcabouços regulatórios mais avançados e modernos do mundo, contudo, a materialidade desses direitos ainda encontra severos limites

atitudinais, materiais e formativos no chão de escola (Silva; Gonçalves; Alvarenga, 2012; Gomes, 2026).

Ao refletir criticamente sobre a organização escolar e as vivências práticas dos educadores, este artigo busca subsidiar gestores e professores com evidências científicas e subsídios teóricos, contribuindo para que o processo de inclusão ultrapasse o cumprimento meramente normativo e formal, efetivando-se como um princípio de justiça social, equidade e cidadania ativa (Gomes, 2026).

METODOLOGIA

A definição dos caminhos metodológicos de uma investigação científica constitui o alicerce necessário para garantir a fidedignidade, o rigor e a coerência das reflexões propostas (Gil, 2008). Para compreender os limites, os avanços e os desafios da educação inclusiva e do Atendimento Educacional Especializado (AEE) no chão de escola, esta investigação adota uma abordagem qualitativa, de natureza exploratória e descritiva, fundamentada nos pressupostos da pesquisa bibliográfica e documental (Gomes, 2026).

A opção pela abordagem qualitativa justifica-se por sua capacidade de desvelar a complexidade inerente aos fenômenos sociais e educacionais, os quais não podem ser reduzidos a meras mensurações quantitativas (Minayo, 2014). No campo da educação inclusiva, as subjetividades dos atores escolares, os significados atribuídos às práticas de ensino, os valores éticos e as relações interpessoais estabelecidas no cotidiano da sala de aula comum demandam uma compreensão interpretativa e contextualizada (Minayo, 2014; Gomes, 2026).

A pesquisa bibliográfica, enquanto procedimento de análise de materiais acadêmicos previamente publicados como artigos, teses e dissertações, propiciou o mapeamento crítico do estado do conhecimento sobre a articulação entre a gestão escolar democrática e o trabalho docente (Gil, 2008; Gomes, 2026).

Esse levantamento foi realizado de forma sistemática em bases de dados de relevância científica, tais como o *Google Scholar*, a *Scientific Electronic Library Online* (SciELO), a Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD) e o Portal de Periódicos CAPES (Gomes, 2026).

O recorte temporal delimitado compreendeu produções publicadas entre 2005 e 2025, utilizando descritores controlados e combinados como "educação inclusiva", "Atendimento Educacional Especializado", "AEE", "gestão escolar inclusiva" e "práticas pedagógicas inclusivas" (Gomes, 2026).

Complementarmente, a pesquisa documental viabilizou o exame direto de fontes primárias que ainda não passaram por tratamento analítico aprofundado, permitindo situar historicamente as diretrizes institucionais que regulam a inclusão escolar no Brasil (Cellard, 2008; Marconi; Lakatos, 2021).

O corpus de documentos legais analisado foi rigorosamente selecionado a partir dos marcos normativos federais que estruturam a educação especial na perspectiva inclusiva, abrangendo: a) Constituição da República Federativa do Brasil de 1988: que preconiza a educação como direito de todos e o atendimento especializado preferencialmente na rede comum (Brasil, 1988); b) Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB nº 9.394/1996): que regulamenta a educação especial como modalidade transversal de ensino (Brasil, 1996); c) Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva de 2008: que estabelece as diretrizes para o funcionamento do AEE complementar e suplementar (Brasil, 2008); d) Lei nº 12.764/2012 (Lei Berenice Piana): que institui a Política Nacional de Proteção dos Direitos da Pessoa com Transtorno do Espectro do Autismo (TEA), assegurando o direito de matrícula no ensino comum e suporte especializado (Brasil, 2012); e) Decreto nº 7.611/2011: que dispõe sobre a organização e o financiamento público do Atendimento Educacional Especializado (Brasil, 2011); f) Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (LBI - Lei nº 13.146/2015): que consolida as garantias de acessibilidade atitudinal, arquitetônica e pedagógica, criminalizando a discriminação (Brasil, 2015).

Para o tratamento e a interpretação das informações extraídas das produções bibliográficas e dos documentos normativos, aplicou-se a técnica de Análise de Conteúdo (Bardin, 2016). Esta técnica consiste em um conjunto de procedimentos sistemáticos voltados à descrição objetiva do conteúdo das mensagens, viabilizando a inferência de conhecimentos relativos às suas condições de produção (Bardin, 2016).

A análise operacionalizou-se de acordo com três etapas metodológicas fundamentais (Bardin, 2016): realização da leitura flutuante do material selecionado,

determinação dos documentos constituintes do corpus final e formulação dos objetivos; execução de operações de codificação, inventário e decomposição do texto em unidades de registro temático (Bardin, 2016);

TRATAMENTO DOS RESULTADOS, INFERÊNCIA E INTERPRETAÇÃO

A partir da leitura analítica e da codificação dos dados, emergiram três categorias analíticas centrais que estruturam o desenvolvimento deste estudo (Gomes, 2026): Categoria A: Políticas públicas e marcos normativos da educação inclusiva: Focada na análise dos avanços legislativos, decretos e disputas políticas que envolvem a garantia do direito à educação comum; Categoria B: Desafios da prática docente e da adaptação curricular: Voltada à discussão sobre as barreiras atitudinais, a precariedade da formação inicial e continuada, as estratégias de flexibilização pedagógica e o Desenho Universal para a Aprendizagem; Categoria C: Gestão escolar e articulação do AEE com a sala de aula regular: Centrada no papel do gestor democrático na desconstrução de lógicas burocráticas, no fomento ao planejamento colaborativo entre o professor regente e o especialista, e na criação de uma cultura de corresponsabilidade institucional.

Por tratar-se exclusivamente de uma pesquisa bibliográfica e documental fundamentada em fontes públicas de livre acesso, o estudo prescinde de submissão a Comitês de Ética em Pesquisa com Seres Humanos, assegurando, contudo, a fidedignidade científica e o respeito rigoroso à autoria das fontes citadas (Gomes, 2026).

DESENVOLVIMENTO

A construção do paradigma da educação inclusiva no cenário brasileiro é fruto de um processo histórico de debates, lutas sociais e pressões de tratados internacionais que culminaram na progressiva substituição do modelo segregador pelo direito ao ensino de qualidade na rede regular comum. Internacionalmente, a Conferência de Jomtien (1990), ao promulgar a Declaração Mundial de Educação para Todos, estabeleceu as bases para a universalização do acesso e a satisfação das necessidades básicas de aprendizagem.

Esse movimento de caráter global foi aprofundado e consolidado pela Declaração de Salamanca (1994), documento que conclamou os sistemas educativos a acolher todas

as crianças, independentemente de suas condições biopsicossociais, inaugurando formalmente o compromisso ético com a diversidade no interior da escola comum. No Brasil, a recepção dessas diretrizes internacionais impulsionou a reformulação das políticas nacionais, forçando uma reconfiguração nos modos de ensinar e de gerir os espaços escolares.

Nacionalmente, a Constituição da República Federativa do Brasil de 1988 instituiu a dignidade da pessoa humana e a erradicação de preconceitos como fundamentos do Estado Democrático de Direito. No plano educacional, consagrou a educação como dever do Estado, direito subjetivo e de igualdade de condições para acesso e permanência.

No artigo 208, inciso III, a Carta Magna determinou a obrigatoriedade do atendimento educacional especializado preferencialmente na rede regular de ensino aos educandos com deficiência. Essa garantia constitucional foi instrumentalizada pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB nº 9.394/1996), que, no seu capítulo V, normatizou a educação especial como modalidade de ensino transversal que perpassa todos os níveis, etapas e modalidades de escolarização. A legislação brasileira definiu de forma nítida o dever civil do poder público e das escolas de prover currículos adaptados, recursos de acessibilidade e professores capacitados para a integração dos educandos no ensino comum.

Nos anos recentes, a consolidação desse arcabouço protetivo obteve importantes marcos legais específicos. A Lei nº 12.764/2012 (Lei Berenice Piana) instituiu a Política Nacional de Proteção dos Direitos da Pessoa com Transtorno do Espectro do Autismo (TEA), estabelecendo em seu texto a equiparação legal da pessoa com autismo à pessoa com deficiência para todos os fins jurídicos.

Essa caracterização assegurou às pessoas com TEA o acesso ao diagnóstico precoce, ao atendimento multiprofissional, a medicamentos e ao direito subjetivo de matrícula em classes comuns de ensino regular. Posteriormente, a promulgação da Lei nº 13.146/2015 (Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência - LBI) consolidou as garantias de acessibilidade atitudinal, arquitetônica e pedagógica, criminalizando qualquer conduta discriminatória ou cobrança de valores adicionais por parte de escolas públicas ou privadas.

A LBI consagrou o conceito social de deficiência, determinando que as desvantagens de aprendizagem decorrem das barreiras impostas pelo meio, devendo o poder público implementar o Desenho Universal e recursos de tecnologia assistiva para garantir a equidade educacional.

Apesar dos consistentes avanços em direção ao paradigma inclusivo pleno, o campo das políticas públicas educacionais brasileiras foi submetido a intensas disputas ideológicas com a publicação do Decreto Federal nº 10.502/2020. A referida normativa propôs instituir uma nova Política Nacional de Educação Especial de caráter "equitativa e inclusiva", a qual abriu espaço para o incentivo e a criação de classes e escolas especializadas de atendimento paralelo, destinadas a educandos que supostamente não se beneficiassem do ensino regular comum. Sob o pretexto de garantir a autonomia familiar de escolha, a medida foi recebida pela comunidade acadêmica e de defesa de direitos humanos como uma tentativa velada de retorno do modelo de segregação escolar médico-clínica tradicional e privatização de recursos educacionais públicos.

A reação da sociedade civil organizada e das entidades científicas foi imediata e incisiva. A Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (Anped) e a Associação Brasileira de Pesquisadores em Educação Especial (ABPEE) emitiram manifestos conjuntos denunciando os severos retrocessos contidos no decreto, alertando para o risco de desmonte das conquistas históricas da escolarização comum e enfraquecimento do direito de todos os discentes de conviverem e aprenderem juntos. Na mesma direção, a Fundação Oswaldo Cruz (Fiocruz), a Abrasco e o Observatório de Educação Especial (OBEE) manifestaram repúdio à política segregacionista, ressaltando que ela feria o direito à dignidade da pessoa humana e ao desenvolvimento pleno da autonomia, reduzindo o aluno com deficiência a um ser passivo e estigmatizado sob o viés patológico.

O tensionamento contemporâneo atingiu seu ápice com as declarações públicas do então Ministro da Educação Milton Ribeiro em 2021, que geraram forte polêmica e repúdio ao afirmar que a inclusão de alunos com deficiência atrapalhava o aprendizado de outras crianças em sala de aula.

Diante do iminente risco de retrocesso e fragmentação do modelo inclusivo transversal, o Supremo Tribunal Federal (STF) interveio na Ação Direta de

Inconstitucionalidade (ADI) nº 6.590, determinando a suspensão liminar dos efeitos do referido decreto por ferir preceitos fundamentais da isonomia constitucional. A disputa jurídica e política obteve seu desfecho definitivo em 1º de janeiro de 2023, quando o Presidente da República revogou expressamente o Decreto nº 10.502/2020 por meio do Decreto nº 11.370/2023. Essa medida restabeleceu no território nacional a vigência e a primazia da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva de 2008, consolidando a perspectiva de reafirmação do modelo transversal do AEE.

O Atendimento Educacional Especializado passa a ser garantido não como substitutivo ou paralelo ao ensino regular, mas como serviço complementar oferecido prioritariamente em salas de recursos multifuncionais no contraturno escolar, viabilizando as redes de suporte técnico e pedagógico para que a diversidade humana seja acolhida e valorizada de forma integrada em todo o sistema nacional de ensino.

A gestão escolar desempenha um papel fundamental na consolidação de práticas educacionais inclusivas, atuando como o elemento central no planejamento administrativo, na articulação de recursos e no suporte à equipe pedagógica para mediar as diretrizes legais e as práticas reais da instituição. Nesse cenário, a liderança escolar assume um papel decisivo na reorganização do espaço escolar, organizando as condições materiais de acolhimento e mitigando os conflitos subjetivos e angústias da equipe de ensino (Gomes, 2026).

Para que a inclusão ultrapasse o nível meramente formal, a gestão pedagógica deve assumir uma postura proativa e central na articulação das políticas públicas com as práticas diárias da escola, promovendo a formação continuada dos professores e garantindo as condições materiais para o atendimento especializado (Libâneo, 2013). Assim, o gestor se coloca como o principal articulador para que o AEE seja integrado de forma transversal ao Projeto Político-Pedagógico da instituição (Lück, 2009).

A efetivação de uma escola inclusiva demanda a identificação e a superação contínua de barreiras de natureza pedagógica, arquitetônica, comunicacional ou atitudinal, sendo responsabilidade direta da instituição enfrentá-las de forma planejada e coletiva (Mittler, 2003).

O gestor escolar, portanto, atua como agente transformador ao promover a reestruturação física para eliminação de barreiras arquitetônicas, a inserção de

tecnologias assistivas e a disponibilização de recursos de acessibilidade atitudinal e didática. No entanto, a atuação da gestão não deve se restringir às adaptações físicas ou burocráticas; a superação de barreiras atitudinais, por meio de espaços formativos e de conscientização sobre a diversidade, é essencial para desconstruir práticas excludentes e preconceituosas arraigadas no cotidiano institucional. É papel do líder escolar fomentar uma cultura na qual a diversidade seja reconhecida como um elemento que enriquece e qualifica o ambiente escolar.

A gestão democrática constitui um dos pilares da educação inclusiva, pois favorece a participação coletiva, o compartilhamento de responsabilidades e a construção de decisões pautadas no diálogo e na cooperação (Lück, 2009). Sob essa ótica, a efetividade das ações pedagógicas inclusivas depende diretamente da superação do isolamento profissional dos docentes, exigindo a criação de espaços institucionais para o planejamento coletivo e colaborativo.

A articulação integrada entre o professor regente da sala de aula comum, o professor especialista do AEE e a equipe gestora possibilita a construção de práticas de ensino flexíveis e de adaptações curriculares contextualizadas, dividindo a responsabilidade do processo de inclusão entre toda a comunidade escolar (Bello *et al.*, 2026). A democratização da gestão, portanto, pressupõe a corresponsabilização e a valorização do trabalho pedagógico coletivo (Paro, 2012).

O Atendimento Educacional Especializado (AEE) é concebido como um serviço que visa complementar ou suplementar a formação dos alunos público-alvo da educação especial, atuando na disponibilização de recursos, serviços e estratégias para a eliminação de barreiras que dificultam o processo de escolarização (Brasil, 2008).

Torna-se fundamental desmistificar a lógica tradicionalista que reduz o AEE a um reforço escolar ou a um sistema paralelo substitutivo ao ensino regular (Glat; Blanco, 2007). O AEE deve se consolidar como um espaço transversal que apoia as turmas comuns do ensino regular, exigindo uma estreita articulação didático-pedagógica entre o atendimento especializado e a sala de aula regular. Quando a gestão escolar fortalece o AEE como um espaço articulador e integrado ao projeto pedagógico, evita-se a fragmentação das ações inclusivas e a reprodução de práticas excludentes historicamente naturalizadas (Gomes, 2026).

A formação inicial dos educadores brasileiros constitui um dos gargalos mais críticos na efetivação do paradigma inclusivo, revelando um descompasso estrutural entre as diretrizes políticas emanadas pelos órgãos oficiais e as práticas pedagógicas concretas exigidas no cotidiano das salas de aula comuns (Pletsch, 2009).

Historicamente, os cursos de Pedagogia e as diversas licenciaturas estruturam-se sob um modelo tradicional e homogeneizador de ensino, que desconsidera as singularidades dos educandos e as especificidades próprias das diferentes etapas e modalidades da educação básica (Pletsch, 2009; Camargo, 2017). Estudos empíricos demonstram que as matrizes curriculares de nível superior raramente incorporam disciplinas ou conteúdos voltados à educação especial na perspectiva inclusiva (Pletsch, 2009).

Quando essa abordagem curricular existe, frequentemente resume-se a uma única disciplina isolada, o que pode paradoxalmente reforçar práticas segregacionistas ao promover uma distinção puramente abstrata entre crianças que supostamente possuem condições para se inserir no ensino regular e as que não possuem (Pletsch, 2009).

Como consequência direta dessa segmentação formativa, constata-se um grave distanciamento entre os cursos de formação e o exercício real da profissão docente frente à diversidade, gerando um cenário de inclusão precarizada no qual o professor se sente desamparado de conhecimentos técnicos fundamentais (Pletsch, 2009).

A ausência de uma formação inicial e continuada consistente, articulada à escassez de recursos de acessibilidade e ao cumprimento meramente normativo das leis, gera repercussões severas na dimensão subjetiva e na saúde mental dos docentes regentes (Pletsch, 2009; Silva; Carvalho, 2017).

Ao se depararem com a obrigatoriedade da inclusão sem o respaldo de uma rede de apoio estruturada, os professores vivenciam sentimentos profundos de angústia, isolamento profissional, insegurança e medo frente ao desconhecido (Pletsch, 2009; Silva; Carvalho, 2017).

Esse quadro de estresse e esgotamento psicológico é agravado pela cobrança institucional por resultados de aprendizagem baseados em métricas homogêneas de desempenho e pela imposição de manter o ritmo tradicional das turmas regulares sem que lhes sejam fornecidas condições materiais e suporte multidisciplinar (Pletsch, 2009).

O professor regente, percebido como o agente principal e o maior responsável pelo sucesso do processo de inclusão, acaba assumindo solitariamente demandas técnicas e atitudinais complexas, o que frequentemente culmina em processos de adoecimento e afastamento do magistério (Pletsch, 2009; Silva; Carvalho, 2017).

O diagnóstico crítico desse despreparo formativo e o impacto subjetivo gerado no corpo docente da rede de ensino regular são fidedignamente ilustrados pelas pesquisas empíricas sobre a realidade inclusiva, as quais revelam sentimentos de desamparo, estresse e angústia diante da cobrança por resultados sem o suporte adequado.

A superação de práticas pedagógicas excludentes e padronizadas no chão de escola exige a desconstrução da ideia histórica do "homem padrão" e a consequente adoção do conceito de Desenho Universal para a Aprendizagem (DUA) no planejamento escolar (Camargo, 2017).

O Desenho Universal, que fundamenta a aplicação da Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência, prevê a concepção de produtos, ambientes, programas e serviços de modo a serem utilizados por todas as pessoas, sem a necessidade de adaptações pontuais, excepcionais ou de projetos específicos (Brasil, 2015; Camargo, 2017).

No âmbito educacional, o DUA se configura como um recurso didático estruturante que valoriza a diversidade sensorial, intelectual e discursiva presente em sala de aula (Camargo, 2017). Ao planejar as aulas sob essa premissa, o docente desenvolve metodologias e materiais instrucionais multissensoriais que atendem simultaneamente ao que é comum e ao que é específico entre os estudantes, permitindo que todos participem ativamente do processo de construção do conhecimento (Camargo, 2017).

Para viabilizar a participação efetiva de alunos com deficiência, a prática pedagógica no ensino regular deve se apropriar de recursos materiais diversificados e de metodologias ativas que estimulem o potencial cognitivo de cada discente (Silva; Carvalho, 2017; MPPR, 2017).

Entre os recursos fundamentais, destaca-se o uso de equipamentos de tecnologia assistiva, como computadores adaptados e engrossadores de escrita, brinquedos pedagógicos que estimulem as vias sensoriais, metodologias ativas baseadas em regras de convivência e a comunicação alternativa e aumentativa (Silva; Carvalho, 2017).

A comunicação alternativa desempenha um papel altamente positivo, pois viabiliza que estudantes sem fala oralizada funcional expressem suas ideias, compreendam as orientações e estabeleçam relações de proximidade e cooperação mútua com o professor e com os demais colegas de turma (Silva; Carvalho, 2017). Todavia, a mera inserção física desses recursos é ineficaz se os professores e profissionais de apoio não receberem orientações práticas específicas para o manuseio adequado de tais ferramentas no cotidiano escolar (Silva; Carvalho, 2017).

Ao propor adaptações didáticas para atender às necessidades específicas dos estudantes, a escola deve atentar-se para que as modificações não resultem na criação de planos paralelos, segregados ou de caráter reducionista, que empobrecam a experiência escolar (Bezerra; Silva, 2019; MPPR, 2017). O ato de enfatizar excessivamente as limitações e os déficits individuais dos educandos pode conduzir a posturas excludentes e justificar a redução drástica das expectativas de aprendizagem (Bezerra; Silva, 2019; MPPR, 2017).

A verdadeira flexibilização curricular não consiste em rebaixar o nível cognitivo ou simplificar o currículo de forma a descaracterizar o conhecimento (Pletsch, 2014; MPPR, 2017). Trata-se de reorganizar os tempos, os espaços e as estratégias didáticas para oferecer diferentes formas de acesso e apropriação do saber comum, igualando os direitos à participação plena e ao desenvolvimento de potencialidades (Pletsch, 2014; MPPR, 2017).

Sob essa lógica: "A adaptação do currículo escolar não deve ser reduzida à mera simplificação ou eliminação de conteúdos pedagógicos significativos" (Pletsch, 2014). Desta maneira, as adaptações devem se reconfigurar como instrumentos de mediação para que a escola cumpra de fato a sua função democrática. Nesse sentido: As flexibilizações didáticas e o Desenho Universal de Aprendizagem devem estar a serviço da ampliação das possibilidades cognitivas e comunicativas de todo o alunado (Camargo, 2017).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

As reflexões desenvolvidas ao longo deste estudo evidenciam que a efetivação de uma escola verdadeiramente inclusiva ultrapassa a dimensão da legalidade normativa,

exigindo profundas transformações de caráter estrutural, cultural e pedagógico no interior das instituições escolares. Ao responder ao objetivo geral desta investigação, constatou-se que, embora o papel da gestão democrática e a atuação docente sejam os pilares para a consolidação de práticas pedagógicas acessíveis, ambos os eixos se encontram tensionados por um histórico descompasso entre o que está formalmente prescrito e a materialidade da realidade escolar cotidiana.

Em primeiro lugar, destaca-se como principal limite o abismo existente entre uma das legislações de inclusão mais modernas e avançadas do mundo e a precariedade estrutural e atitudinal das escolas. O Brasil estruturou um robusto arcabouço normativo protetivo que assegura o direito inalienável de acesso ao ensino regular comum.

Contudo, no chão de escola, a execução dessa política pública esbarra na escassez de recursos multifuncionais, na inadequação física e arquitetônica dos prédios escolares e na persistência de barreiras atitudinais. Essa contradição se estende à atuação do professor regente da sala de aula comum, que frequentemente assume a responsabilidade maior pelo processo de inclusão de forma solitária, sob forte desgaste psicológico e subjetivo, diante da cobrança por resultados pedagógicos pautados em métricas homogêneas de desempenho e sem o devido suporte de uma rede de apoio integrada.

Por outro lado, os avanços conquistados são inegáveis e encontram-se materializados na consolidação do Atendimento Educacional Especializado (AEE) de caráter transversal no contraturno escolar. O AEE consolidou-se como um serviço pedagógico complementar e suplementar indispensável, atuando diretamente na remoção de barreiras à aprendizagem por meio da tecnologia assistiva e da flexibilização didática, sem substituir as turmas comuns.

Esse avanço é robustecido por estudos empíricos de caráter longitudinal que comprovam o desenvolvimento substancial de alunos com deficiência inseridos em classes comuns. As evidências científicas demonstram que o convívio com a diversidade no ensino regular comum gera ganhos expressivos e estatisticamente superiores em termos de identidade, autonomia, comunicação, socialização e relacionamento interpessoal quando comparados aos resultados obtidos em ambientes segregados de escolas especiais, os quais tendem a infantilizar e limitar o potencial emancipatório do estudante.

Como perspectivas para a materialização plena do paradigma inclusivo, aponta-se a urgência de um financiamento adequado e contínuo por parte do Estado, garantindo recursos que permitam estruturar as salas de recursos multifuncionais e contratar profissionais qualificados para o suporte pedagógico. Ademais, revela-se premente a reestruturação dos currículos de formação inicial nas licenciaturas e cursos de Pedagogia, superando modelos formativos tradicionais e homogeneizadores para instrumentalizar criticamente os futuros docentes a trabalharem com a heterogeneidade discente.

Por fim, a consolidação de uma escola democrática e socialmente justa exige a desconstrução permanente da visão segregadora e médico-clínica da deficiência, assegurando que os recentes tensionamentos e retrocessos políticos sejam superados em favor de uma educação pautada no diálogo, na ética do acolhimento e na premissa inegociável de que a diversidade humana é um valor que qualifica e enriquece o processo educativo comum.

REFERÊNCIAS

BARBOSA, M. C.; ROSINI, R.; PEREIRA, M. **A competência pedagógica das escolas de ensino comum frente à inclusão**. São Paulo: Paulinas, 2007.

BARRETO, Joceline Arlene Gouveia Rocha. O processo de inclusão escolar: marcos históricos e avanços na educação inclusiva do ensino regular. **RECIMA21 - Revista Científica Multidisciplinar**, v. 4, n. 8, p. e483752, ago. 2023.

BEZERRA, Elisângela Cristina Silva; SILVA, Rosimeire Gomes Paz da. Desafios da educação inclusiva na escola. In: **ANAIS EDUCAÇÃO E FORMAÇÃO CONTINUADA NA CONTEMPORANEIDADE**. Anais... Natal (RN): Evento on-line - Amplamente Cursos, 2019.

BLASZKO, Caroline Elizabel; UJIIE, Nájela Tavares; ORTIZ-PADILLA, Myriam Esther. Interlocução freiriana com a Educação Especial e Inclusiva mediada por uma revisão sistemática de literatura. **Revista Diálogo Educacional**, Curitiba, v. 25, n. 86, p. 1236-1251, jul./set. 2025.

CAMARGO, Eder Pires de. Inclusão social, educação inclusiva e educação especial: enlaces e desenlaces. **Ciência & Educação**, Bauru, v. 23, n. 1, p. 1-6, jan./mar. 2017.

CASTRO, Ana Paula de Oliveira. **Educação inclusiva no ensino regular**: estudo de caso de alunos com Transtorno do Espectro do Autismo de uma escola de Goiás. 2022. 117 f. Dissertação (Mestrado em Ciências da Educação) - Faculdade de Psicologia, Educação e Desporto, Universidade Lusófona do Porto, Porto, 2022.

500

CÂMARA PAULISTA PARA INCLUSÃO DA PESSOA COM DEFICIÊNCIA. **Pesquisa comprova os benefícios da educação inclusiva no ensino regular**. São Paulo, 16 jan. 2020.

FIORINI, M. L. S.; MANZINI, E. J. Dificuldades e estratégias de professores para sugerir atividades adaptadas. **Revista Brasileira de Educação Especial**, Marília, v. 20, n. 2, p. 251-266, 2014.

GARCIA, R. I. P. et al. O papel da família na mediação pedagógica da criança com deficiência. **Revista Educação em Debate**, v. 15, n. 1, p. 45-58, 2006.

GOMES, José Alexandrino. A gestão escolar e os desafios da educação inclusiva: estratégias pedagógicas para a efetivação do atendimento educacional especializado (AEE). **Revista FT**, v. 30, n. 160, p. 01-17, jul. 2026.

GONÇALVES, Carla Roberta da Silva. **Educação inclusiva no ensino regular: desafios aos docentes que atuam junto a estudantes com deficiência**. 2022. 121 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade do Extremo Sul Catarinense, Criciúma, 2022.

PARANÁ. Ministério Público do Estado do Paraná (MPPR). **Os desafios da Educação inclusiva: foco nas redes de apoio**. Curitiba: MPPR, 15 mar. 2017.

PEDROSO, Cristiano. **Caminhos da inclusão**: o modelo da educação inclusiva para alunos com necessidades educacionais especiais no município de Barueri, SP. 2012. 66 f. Dissertação (Mestrado em Distúrbios do Desenvolvimento) - Universidade Presbiteriana Mackenzie, São Paulo, 2012.

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

PLETSCH, Márcia Denise. **O professor especializado e o ensino itinerante na realidade brasileira.** Rio de Janeiro: Vozes, 2005.

SANTOS, Marcos Eduardo dos. **A dimensão subjetiva da educação na perspectiva inclusiva: significações de professores diante dos processos de inclusão escolar.** 2017. Dissertação (Mestrado em Educação) - Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC-SP), São Paulo, 2017.

SILVA, Fabiana Trevisani; GONÇALVES, Eduardo Augusto Vella; ALVARENGA, Kátia de Freitas. Inclusão do portador de necessidades especiais no ensino regular: revisão da literatura. **Jornal da Sociedade Brasileira de Fonoaudiologia**, v. 24, n. 1, p. 96-103, 2012.

SILVA, Naiane Cristina; CARVALHO, Beatriz Girão Enes. **Compreendendo o Processo de Inclusão Escolar no Brasil na Perspectiva dos Professores:** uma Revisão Integrativa. *Revista Brasileira de Educação Especial*, Marília, v. 23, n. 2, p. 293-308, abr./jun. 2017.

SOUZA, Luciana Costa; SANTANA, Flávia Cristina de Macêdo; SOUZA, Lucimêre Rodrigues de. A educação inclusiva e as controvérsias entre a escola regular e a escola especial. **Revista Brasileira de Educação (RBE)**, v. 30, e300130, 2025.