

## **INCLUSÃO ESCOLAR DE ESTUDANTES PÚBLICO-ALVO DA EDUCAÇÃO ESPECIAL: DESAFIOS DA FORMAÇÃO DOCENTE E DA PRÁTICA PEDAGÓGICA**

**William Pedro de Oliveira**

Graduado em Letras / Pós graduado em Gestão Educacional e Psicopedagogia

[williampedro.oliveira@professor.educacaoararas.sp.gov.br](mailto:williampedro.oliveira@professor.educacaoararas.sp.gov.br)

**Viviane Ribacieko**

Graduada em Pedagogia\ Pós-graduação em Psicopedagogia Institucional.

[viviane.ribacieko@professor.educacaoararas.sp.gov.br](mailto:viviane.ribacieko@professor.educacaoararas.sp.gov.br)

**Nayara Marcieli da Silva**

Graduada em Pedagogia

[nayara.marcielli@professor.educacaoararas.sp.gov.br](mailto:nayara.marcielli@professor.educacaoararas.sp.gov.br)

**Fabiana Francisca dos Santos Bittencourt**

Graduada em Pedagogia

[fabiana.bittencourt@professor.educacaoararas.sp.gov.br](mailto:fabiana.bittencourt@professor.educacaoararas.sp.gov.br)

**Carla Bueno de Moraes**

[carla.bmoraes@professor.educacao.sp.gov.br](mailto:carla.bmoraes@professor.educacao.sp.gov.br)

Graduada em Pedagogia\Licenciatura em Matemática

### **RESUMO:**

A consolidação da educação inclusiva no Brasil redesenhou as políticas educacionais ao assegurar que o acesso, a permanência e a aprendizagem na escola regular sejam direitos universais, independentes das especificidades de cada estudante. Contudo, transpor essa garantia legal para o cotidiano escolar expõe gargalos complexos, centralizados sobretudo na formação docente e na infraestrutura institucional. Diante desse cenário, este artigo propõe uma reflexão sobre a inclusão escolar dos estudantes público-alvo da Educação Especial (PAEE), investigando o papel do professor e os desdobramentos da carência de

formação específica na construção de práticas pedagógicas acolhedoras. Metodologicamente, realizou-se uma revisão bibliográfica amparada no pensamento de teóricos como Mantoan (2003; 2006), Freire (1996), Vygotsky (1998), Glat (2007) e Sassaki (1997), além do arcabouço normativo composto pela LDB (1996), Declaração de Salamanca (1994), Política Nacional de Educação Especial (2008), LBI (2015) e a BNCC (2018). Os resultados apontam que a verdadeira inclusão ultrapassa o ato formal da matrícula; ela demanda intencionalidade no planejamento, diversificação metodológica, acessibilidade real e redes de trabalho colaborativo. Conclui-se que qualificar o corpo docente é o pilar indispensável para transformar a escola em um espaço que não apenas tolera, mas valoriza a diferença como elemento enriquecedor do desenvolvimento integral humana.

**Palavras-chave:** Educação Inclusiva; Formação Docente; Educação Especial; Prática Pedagógica; Inclusão Escolar.

## **ABSTRACT**

The consolidation of inclusive education in Brazil has reshaped educational policies by ensuring that access, retention, and learning in mainstream schools are universal rights, regardless of each student's specific needs. However, translating this legal guarantee into daily school routines reveals complex bottlenecks, centered primarily on teacher training and institutional infrastructure. Given this scenario, this article proposes a reflection on the school inclusion of students who are the target audience of Special Education (PAEE), investigating the role of the teacher and the consequences of the lack of specific training in building welcoming pedagogical practices. Methodologically, a literature review was conducted, supported by the frameworks of theorists such as Mantoan (2003; 2006), Freire (1996), Vygotsky (1998), Glat (2007), and Sassaki (1997), in addition to the regulatory framework composed of the LDB (1996), the Salamanca Statement (1994), the National Policy on Special Education (2008), the LBI (2015), and the BNCC (2018). The results indicate that true inclusion goes beyond the formal act of enrollment; it demands intentionality in planning, methodological diversification, real accessibility, and collaborative networks. It is concluded that qualifying the

teaching staff is the indispensable pillar to transform the school into a space that not only tolerates, but values difference as an enriching element of holistic human development.

**Keywords:** Inclusive Education; Teacher Training; Special Education; Pedagogical Practice; School Inclusion.

## INTRODUÇÃO

Nas últimas décadas, o debate em torno da educação inclusiva ganhou centralidade no cenário educacional brasileiro, sustentado pelo princípio de que a pluralidade humana deve ser acolhida e valorizada nos espaços comuns de aprendizagem.

Longe de ser um mero arranjo administrativo, essa perspectiva se fortaleceu juridicamente com a promulgação da Constituição Federal de 1988 e, posteriormente, com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei nº 9.394/1996), marcos que institucionalizaram o compromisso do Estado e das escolas em garantir o acesso do público-alvo da Educação Especial ao ensino regular sob a égide da igualdade de condições (BRASIL, 1996).

No plano global, esse movimento encontrou respaldo histórico na Declaração de Salamanca (UNESCO, 1994). O documento convocou os sistemas de ensino a se reestruturarem de modo a absorver todos os estudantes, independentemente de suas condições de ordem física, cognitiva, socioemocional ou cultural.

A partir de então, a organização pedagógica passou a ser desafiada a abandonar a rigidez tradicional para aprender a dialogar com as singularidades dos educandos.

Apesar de o Brasil dispor de um dos textos legais mais avançados no que tange aos direitos de pessoas com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação, o cotidiano das salas de aula revela uma distância incômoda entre a norma e a prática.

Um dos principais nós críticos reside na fragilidade da formação inicial dos educadores, que frequentemente iniciam suas carreiras sem o instrumental teórico e metodológico necessário para gerir a diversidade.

Como bem pondera Mantoan (2003), incluir exige subverter a lógica homogeneizadora da escola tradicional, demandando uma mudança cultural profunda nas concepções de ensino.

Nessa engrenagem, a figura do professor é frequentemente colocada em destaque. Muito além de mediar conteúdos acadêmicos, espera-se que o docente desenhe caminhos de acessibilidade curricular e construa vínculos de pertencimento.

Essa visão se alinha ao pensamento de Freire (1996), para quem o ato de ensinar é indissociável do diálogo respeitoso, da escuta e do compromisso ético com a emancipação do sujeito.

Sob essa ótica, a inclusão ganha contornos de sensibilidade humana, dependendo profundamente da postura pedagógica assumida em sala.

Por outro lado, é imperativo evitar a romantização desse processo ou a culpabilização solitária do professor. A escassez de programas de formação continuada, a precariedade de recursos didáticos adaptados, a solidão pedagógica e os deficits estruturais das redes de ensino são barreiras severas que afetam diretamente o atendimento direto aos alunos.

Glat (2007) adverte que a edificação de uma cultura inclusiva é uma tarefa sistêmica, que convoca a atuação articulada de gestores, professores regentes, especialistas do Atendimento Educacional Especializado (AEE), famílias e formuladores de políticas públicas.

A partir dessas premissas, este artigo objetiva analisar os desafios inerentes à inclusão escolar de estudantes público-alvo da Educação Especial no ensino comum, problematizando os impactos da formação docente deficitária no chão da escola.

Busca-se, outrossim, discutir a urgência de investimentos em formação continuada e planejamento colaborativo como rotas fundamentais para que a

equidade e o desenvolvimento integral deixem de ser metas abstratas e se tornem realidades palpáveis

## **DESENVOLVIMENTO**

### **A educação inclusiva e seus fundamentos conceituais e históricos**

A transição para a educação inclusiva representa uma ruptura paradigmática na forma como a sociedade e as instituições de ensino concebem o direito à educação.

Durante décadas, o atendimento às pessoas com deficiência foi pautado por um modelo segregacionista e puramente clínico, no qual esses sujeitos eram sumariamente apartados do sistema regular de ensino e destinados a escolas ou classes especiais.

Sob o pretexto de oferecer um atendimento especializado e pretensamente "protegido", essa lógica privava o estudante do convívio social amplo, rotulava suas capacidades a partir do diagnóstico e perpetuava estigmas de incapacidade que inviabilizavam sua inserção cidadã e profissional na maioria.

Com a consolidação dos direitos humanos e a emergência de movimentos sociais em prol da diversidade na segunda metade do século XX, a escola comum foi convocada a se democratizar.

Esse movimento exige compreender que a instituição não é um espaço homogêneo onde os alunos devem se moldar a um padrão preestabelecido; ao contrário, é a própria escola que precisa se reestruturar para acolher a pluralidade humana.

Conforme aponta Mantoan (2003), a inclusão não se reduz a um rearranjo físico ou administrativo, mas impõe uma transformação profunda na cultura escolar, desestabilizando práticas pedagógicas tradicionais que historicamente elegeram a uniformidade como critério de sucesso educativo.

Para fundamentar essa discussão, faz-se imperativo delimitar a distinção conceitual entre Educação Especial e Educação Inclusiva, termos frequentemente confundidos no debate pedagógico.

A Educação Especial, conforme preconiza a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei nº 9.394/1996), é uma modalidade de ensino transversal, que perpassa todas as etapas e níveis educacionais.

Sua função é eminentemente técnica e de suporte, voltada a disponibilizar recursos, serviços pedagógicos e estratégias de acessibilidade para o público-alvo da Educação Especial (PAEE) que compreende estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento/TEA e altas habilidades ou superdotação (BRASIL, 1996).

A Educação Inclusiva, por sua vez, não é uma modalidade, mas um princípio filosófico e político que orienta todo o sistema de ensino. Ela defende o direito inalienável de que todos os alunos, sem exceção, aprendam juntos no mesmo espaço físico e social, transformando a heterogeneidade no motor do desenvolvimento coletivo.

## **O ARCABOUÇO NORMATIVO: DO PLANO INTERNACIONAL ÀS POLÍTICAS NACIONAIS**

No plano internacional, a Declaração de Salamanca (UNESCO, 1994) figura como o principal divisor de águas na formulação de políticas públicas inclusivas.

O documento estabeleceu um compromisso global ao postular que as escolas regulares devem acolher todas as crianças, independentemente de suas condições físicas, intelectuais, sociais ou linguísticas.

A Declaração trouxe à tona o conceito de "necessidades educativas especiais" de forma ampla, argumentando que a convivência com a diferença na escola regular é o mecanismo mais eficaz para combater atitudes discriminatórias, construir comunidades acolhedoras e desenvolver a empatia desde a infância (UNESCO, 1994).

No Brasil, esse entendimento foi progressivamente respaldado por um robusto aparato jurídico. A Constituição Federal de 1988 já inaugurava essa perspectiva em seu artigo 205, ao definir a educação como direito de todos e

dever do Estado, estipulando, no artigo 208, a oferta do atendimento educacional especializado, preferencialmente na rede regular de ensino (BRASIL, 1988). Essa preferência constitucional foi um duro golpe na cultura assistencialista e segregadora da época, obrigando o ensino comum a abrir suas portas.

Posteriormente, a publicação da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva, em 2008, consolidou essa diretriz ao normatizar o desenho institucional que conhecemos hoje.

Esta política focou na garantia do acesso e da permanência dos estudantes PAEE nas classes comuns, estruturando e fortalecendo as Salas de Recursos Multifuncionais para a oferta do Atendimento Educacional Especializado (AEE) (BRASIL, 2008).

O AEE assume, assim, o papel de complementar ou suplementar a escolarização, fornecendo as ferramentas de tecnologia assistiva necessárias para que o estudante conquiste autonomia no ensino regular, sem substituir o currículo comum.

Essa garantia de direitos foi substancialmente blindada com a promulgação da Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Lei nº 13.146/2015), também conhecida como Estatuto da Pessoa com Deficiência.

A LBI tipificou como crime a recusa de matrícula ou a cobrança de taxas adicionais em virtude da deficiência do aluno, obrigando as instituições públicas e privadas a fornecerem adaptações razoáveis, mediadores escolares e acessibilidade arquitetônica e curricular (BRASIL, 2015).

Mais recentemente, a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) alinhou-se a esse preceito ao colocar a equidade no centro de suas competências gerais. A BNCC orienta que a flexibilização curricular e a diversificação metodológica não são concessões ou privilégios, mas premissas para assegurar que as aprendizagens essenciais sejam acessíveis a ritmos e estilos plurais de aprendizagem (BRASIL, 2018).

A transição para o paradigma inclusivo impõe uma ruptura radical com a tradição homogeneizadora do sistema de ensino. Na perspectiva de Mantoan



(2003, 2006), incluir não significa ajustar o estudante com deficiência a uma estrutura engessada, mas sim reformular as concepções pedagógicas para que a instituição acolha as singularidades de todos os educandos.

Embora os dispositivos legais a exemplo da Declaração de Salamanca (1994) e da Lei nº 13.146/2015 (LBI) assegurem a obrigatoriedade da matrícula e o fornecimento de adaptações razoáveis, a permanência com aprendizagem real demanda mudanças na cultura escolar e o fim da exclusão dentro da própria escola.

### **DIÁLOGOS TEÓRICOS: AS CONTRIBUIÇÕES DE VYGOTSKY E FREIRE PARA A PRÁXIS INCLUSIVA**

Para além das imposições de ordem legal, a educação inclusiva encontra sustentação em matrizes teóricas que explicam o desenvolvimento humano e a emancipação social.

Sob o prisma da teoria histórico-cultural de Vygotsky (2007), o desenvolvimento das funções psicológicas superiores é impulsionado pelas interações sociais e mediações culturais. Ao propor o conceito de compensação social, o autor demonstra que as limitações orgânicas podem ser contornadas quando o sujeito é inserido em ambientes educativos ricos em estímulos e trocas com seus pares.

Opondo-se à segregação, a sala comum torna-se o espaço ideal para expandir a Zona de Desenvolvimento Proximal (ZDP). Essa visão converge com a proposta libertadora de Freire (2021), que rejeita a lógica da "educação bancária" e defende uma práxis fundamentada no diálogo, na escuta ética e no respeito incondicional às especificidades do estudante, transformando a diversidade em motor do ato educativo.

Em sua obra *Pedagogia da Autonomia*, Freire assevera que o ato de ensinar exige rigorosidade metódica, mas também o respeito aos saberes dos educandos e a rejeição a qualquer forma de discriminação.



A inclusão, sob a lente freireana, opõe-se radicalmente à "educação bancária" que enxerga o estudante como um receptáculo passivo a ser preenchido por conteúdos padronizados.

Uma práxis pedagógica autenticamente inclusiva fundamenta-se no diálogo, na escuta sensível e no reconhecimento da incompletude humana. Para Freire, a diversidade não é um obstáculo para a docência, mas a condição essencial da própria humanidade.

Assim, incluir torna-se um imperativo ético e político, onde o professor e a comunidade escolar rejeitam o fatalismo da exclusão e assumem o compromisso de transformar a realidade excludente em um território de emancipação e valorização das potencialidades de cada estudante.

### **O NÓ CRÍTICO DA FORMAÇÃO CONTINUADA: QUALIFICANDO O OLHAR E A PRÁXIS DOCENTE**

A garantia legal de acesso dos estudantes público-alvo da Educação Especial (PAEE) ao ensino regular, embora represente uma conquista democrática inquestionável, expõe uma ferida aberta na estrutura educacional brasileira: o descompasso entre a prescrição da norma e a realidade da formação docente.

Historicamente, os cursos de licenciatura têm negligenciado a preparação dos futuros professores para a gestão de salas de aula heterogêneas, relegando a discussão sobre a deficiência a disciplinas eletivas, instrumentais ou puramente teóricas.

O gargalo na formação inicial dos professores gera sentimentos recorrentes de insegurança e impotência no cotidiano escolar. Para superar essa lacuna, a formação continuada deve atuar como espaço de reflexão crítica, deslocando o foco do diagnóstico patológico para a busca de estratégias pedagógicas acessíveis.

Como adverte Glat (2011), a consolidação de práticas inclusivas não pode recair exclusivamente sobre o regente da classe comum; exige, em contrapartida, um regime de coensino e trabalho articulado entre o professor

regente e o especialista do AEE, garantindo suporte mútuo e planejamento compartilhado no próprio contexto escolar, a construção de uma escola inclusiva pressupõe uma rede de apoio mútuo, na qual o professor da classe comum e o especialista do AEE atuem em regime de coensino e planejamento compartilhado.

A formação continuada ideal é aquela que ocorre no próprio espaço da escola (formação em contexto), promovendo momentos de troca de experiências, estudos de caso e reflexão sobre a própria prática, permitindo que a equipe gestora e o corpo docente desenhem, juntos, soluções para os gargalos institucionais.

Por fim, alinhar a formação continuada ao pensamento de Freire (2021) significa compreendê-la como um ato de conscientização e inconformismo. A qualificação do educador para a inclusão não pode se reduzir a um treinamento técnico ou a manuais de "como lidar com determinada síndrome". Ela deve ser um espaço de escuta, de acolhimento das frustrações docentes e de fomento à autonomia profissional.

Ao apropriar-se dos fundamentos teóricos e legais da inclusão, o professor deixa de ser um executor de tarefas e assume o papel de intelectual crítico, capaz de tensionar as estruturas excludentes do sistema de ensino, exigir melhores condições de trabalho e exercer uma docência fundamentada na ética, na sensibilidade e no compromisso irrevogável com o desenvolvimento integral de todos os seres humanos.

## **CONCLUSÃO**

A efetivação de uma escola verdadeiramente inclusiva transcende a simples garantia do acesso formal e da matrícula no ensino regular. Conforme demonstrado ao longo desta reflexão, a construção de um ambiente educacional equitativo exige dismantelar barreiras históricas que operam tanto no âmbito estrutural quanto no chão da sala de aula.

Embora o Brasil tenha consolidado um marco normativo robusto impulsionado pela LDB, pela Política Nacional de Educação Especial de 2008 e

pela Lei Brasileira de Inclusão, a eficácia do direito à educação permanece refém do distanciamento entre a norma jurídica e o cotidiano das instituições escolares.

Nesse cenário, evidencia-se que o papel do educador é central, porém não autossuficiente. A responsabilização solitária do docente diante dos desafios do público-alvo da Educação Especial reflete uma visão reducionista do processo pedagógico.

Para que a mediação pedagógica ocorra de forma intencional e emancipatória, torna-se imperativo investir em programas contínuos de formação docente que articulem teoria e prática, superando a perspectiva puramente clínica ou assistencialista.

Ademais, a sustentabilidade das práticas inclusivas requer o fortalecimento do trabalho colaborativo entre o ensino regular e os profissionais do Atendimento Educacional Especializado (AEE), somado ao engajamento da gestão e da comunidade escolar.

Conclui-se que promover a inclusão não se resume ao cumprimento de exigências burocráticas, mas constitui um compromisso ético e político com o reconhecimento da diversidade humana como elemento indispensável para o desenvolvimento integral de todos os estudantes.

## **REFERÊNCIAS**

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

BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Diário Oficial da União: Brasília, DF, 23 dez. 1996.

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

BRASIL. Lei nº 13.146, de 6 de julho de 2015. Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência). Diário Oficial da União: Brasília, DF, 7 jul. 2015.

BRASIL. Ministério da Educação. Base Nacional Comum Curricular. Brasília, DF: MEC, 2018.

FREIRE, Paulo. Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa. 68. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2021.

GLAT, Rosana; PLETSCHE, Márcia Denise. Inclusão escolar de alunos com necessidades educacionais especiais. Rio de Janeiro: EdUERJ, 2011.

MANTOAN, Maria Teresa Eglér. Inclusão escolar: o que é? por quê? como fazer? 2. ed. São Paulo: Moderna, 2006.

SASSAKI, Romeu Kazumi. Inclusão: construindo uma sociedade para todos. 8. ed. Rio de Janeiro: WVA, 2010.

UNESCO. Declaração de Salamanca e Linha de Ação sobre Necessidades Educativas Especiais. Salamanca, Espanha: UNESCO, 1994.

VYGOTSKY, Lev Semenovitch. A formação social da mente. 7. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2007.