



**INSTITUTO FEDERAL
DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA**
Tocantins

**MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO
SECRETARIA DE EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA
INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DO
TOCANTINS – CAMPUS PALMAS
LETRAS – HABILITAÇÃO EM LÍNGUA PORTUGUESA**

RENILZA MAGESTADE DE JESUS

**DESAFIOS E PERSPECTIVAS DA DOCÊNCIA PARA ALUNOS COM
NECESSIDADES EDUCATIVAS ESPECIAIS: REVISÃO BIBLIOGRÁFICA**

Palmas
2025

RENILZA MAGESTADE DE JESUS

**DESAFIOS E PERSPECTIVAS DA DOCÊNCIA PARA ALUNOS COM NECESSIDADES
EDUCATIVAS ESPECIAIS: REVISÃO BIBLIOGRÁFICA**

Trabalho de Conclusão de Curso do
curso de Licenciatura em Letras-
Habitação em Língua Portuguesa
do Instituto
Federal de Educação, Ciência e
Tecnologia do Tocantins- campus
Palmas

ORIENTADOR: Débora Maria dos
Santos Castro Silva

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)
Bibliotecas do Instituto Federal do Tocantins

D278d de Jesus, Renilza Magestade
Desafios e perspectivas da docência para alunos com necessidades
educativas especiais: revisão bibliográfica / Renilza Magestade de Jesus. –
Palmas, TO, 2025.
41 p.

Trabalho de Conclusão de Curso (Licenciatura em Letras - Habilitação
em Língua Portuguesa) – Instituto Federal de Educação, Ciência e
Tecnologia do Tocantins, Campus Palmas, Palmas, TO, 2025.

Orientadora: Dra. Débora Maria Dos Santos Castro Silva

1. Educação inclusiva. 2. Necessidades educativas especiais. 3. Políticas
inclusivas. I. Dos Santos Castro Silva, Débora Maria. II. Título.

CDD 400

A reprodução total ou parcial, de qualquer forma ou por qualquer meio, deste documento é autorizada para fins de estudo e
pesquisa, desde que citada a fonte.

**Elaborado pelo sistema de geração automática de ficha catalográfica do IFTO com os dados fornecidos pelo(a)
autor(a).**

RENILZA MAGESTADE DE JESUS

**DESAFIOS E PERSPECTIVAS DA DOCÊNCIA PARA ALUNOS COM NECESSIDADES
EDUCATIVAS ESPECIAIS: REVISÃO BIBLIOGRÁFICA**

Trabalho de Conclusão de Curso do
curso de Licenciatura em Letras-
Habilitação em Língua Portuguesa
do Instituto
Federal de Educação, Ciência e
Tecnologia do Tocantins- campus
Palmas
ORIENTADOR: Débora Maria dos
Santos Castro Silva

Aprovado em: 14/08/2025

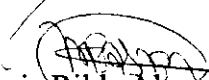
BANCA AVALIADORA



Profª Drª Débora Maria dos Santos Castro Silva
IFTO – *Campus* Palmas



Profº Dr Rivadavia Porto Cavalcante
IFTO – *Campus* Palmas



Profª Drª Maria Rilda Alves da Silva Martins
IFTO – *Campus* Palmas

Palmas – TO

2025

AGRADECIMENTOS

A caminhada acadêmica que culminou na realização deste Trabalho de Conclusão de Curso foi repleta de desafios, descobertas e amadurecimento pessoal e profissional. Por isso, neste momento especial, expresso minha profunda gratidão a todos que, de forma direta ou indireta, contribuíram para essa conquista.

Agradeço primeiramente à minha família e amigas, que foram fundamentais em minha trajetória. Às minhas filhas, que são minha razão de ser, fonte inesgotável de amor e motivação. Por cada sorriso, cada abraço e por me ensinarem, dia após dia, que acreditar nos sonhos é possível. Dedico este trabalho a elas com todo meu carinho.

À minha professora orientadora que, com paciência, sabedoria e sensibilidade, conduziu cada etapa desta pesquisa. Sua dedicação, generosidade e confiança em meu potencial foram essenciais para que este trabalho se desenvolvesse com responsabilidade e qualidade. Sou imensamente grata pelo olhar atento e pelo compromisso com a formação de profissionais mais conscientes e humanos.

A todos os colegas, professores e colaboradores que cruzaram meu caminho durante a graduação, deixo meu reconhecimento e admiração. Cada troca, cada incentivo e cada desafio enfrentado me tornaram mais preparada para os próximos passos da vida profissional.

Este TCC é fruto de esforço, mas também de acolhimento. Que ele represente não apenas uma etapa concluída, mas um compromisso renovado com a educação e a inclusão.

RESUMO

Este estudo realizou uma revisão bibliográfica sobre os desafios e perspectivas da docência voltada para alunos com necessidades educativas especiais (NEE) na rede de ensino. A análise revela que, apesar dos avanços legislativos e normativos em favor da educação inclusiva — como a Constituição Federal, LDB, LBI, a Política Nacional de Educação Especial e tratados internacionais — ainda persistem barreiras estruturais, formativas e pedagógicas que dificultam sua efetivação no cotidiano escolar.

Entre os principais obstáculos identificados estão a formação inicial deficitária dos docentes, a insuficiência de infraestrutura escolar, a ausência de equipes multiprofissionais e um currículo escolar rígido, marcado por práticas excludentes e avaliações padronizadas. O estudo destaca que tais limitações comprometem a atuação do professor e a aprendizagem efetiva dos alunos com deficiência.

Por outro lado, a revisão aponta caminhos promissores como a valorização da formação continuada, o planejamento pedagógico individualizado, o ensino colaborativo e o uso de tecnologias assistivas. Também são enfatizadas práticas como o Design Universal para Aprendizagem (DUA), que propõe um currículo flexível e acessível desde sua concepção, e a necessidade de formação ética e sensível dos professores.

Conclui-se que a educação inclusiva exige mais do que reformas legais: requer um projeto político-pedagógico comprometido com a equidade, a participação ativa da comunidade escolar e o reconhecimento da diversidade como elemento estruturante do processo educativo. A inclusão, assim, é compreendida como um compromisso ético e social que transforma a escola em espaço de construção democrática e humanizada.

Palavras-chave: Educação Inclusiva; Necessidades educativas especiais; Políticas inclusivas.

ABSTRACT

This study conducted a literature review on the challenges and prospects of teaching students with special educational needs (SEN) in the education system. The analysis reveals that, despite legislative and regulatory advances in favor of inclusive education—such as the Federal Constitution, the LDB (Brazilian Law on Educational Needs), the LBI (Brazilian Law on Educational Needs), the National Policy on Special Education, and international treaties—structural, educational, and pedagogical barriers still persist that hinder its implementation in daily school life.

Among the main obstacles identified are inadequate initial teacher training, insufficient school infrastructure, the absence of multidisciplinary teams, and a rigid school curriculum characterized by exclusionary practices and standardized assessments. The study highlights that these limitations compromise teacher performance and the effective learning of students with disabilities.

On the other hand, the review points to promising avenues such as the valorization of continuing education, individualized pedagogical planning, collaborative teaching, and the use of assistive technologies. Practices such as Universal Design for Learning (UDL), which proposes a flexible and accessible curriculum from its inception, and the need for ethical and sensitive teacher training are also emphasized.

It is concluded that inclusive education requires more than legal reforms: it requires a political-pedagogical project committed to equity, the active participation of the school community, and the recognition of diversity as a structuring element of the educational process. Inclusion, therefore, is understood as an ethical and social commitment that transforms the school into a space for democratic and humane development.

Keywords: Inclusive Education; Special Educational Needs; Inclusive Policies.

LISTA DE SIGLAS

ABESS - Associação Brasileira de Educação, Saúde e Assistência Social

AEE - Atendimento Educacional Especializado

DUA - Design Universal para Aprendizagem

EI – Educação Inclusiva

IFCE - Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Ceará

LBI - Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência

LDB - Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional

Libras - Língua Brasileira de Sinais

ME- Ministério da Educação

NEE - Necessidades Educativas Especiais

ONU - Organização das Nações Unidas

PAMI - Plataforma de Atenção Multidisciplinar Integrada

PNE- Plano Nacional de Educação

RENAFOR - Rede Nacional de Formação Continuada de Professores na Educação Básica

TDAH - Transtorno do Déficit de Atenção e Hiperatividade

TEA Transtorno do Espectro Autista

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	8
1.EDUCAÇÃO INCLUSIVA.....	10
1.1. Conceitos e princípios	10
1.2. Arcabouço legal	11
2.DESAFIOS DA DOCÊNCIA PARA ALUNOS COM NECESSIDADES EDUCATIVAS ESPECIAIS	14
2.1. Formação insuficiente e falta de capacitação continuada	14
2.2. Recursos e infraestrutura precarizados.....	15
2.3. Ausência de rede de apoio ao aluno.....	16
3.PERSPECTIVAS DA DOCÊNCIA PARA ALUNOS COM NECESSIDADES EDUCATIVAS ESPECIAIS	18
3.1. Inclusão e diversidade para a educação	18
3.2. Práticas pedagógicas inclusivas	19
3.3. Tecnologias assistivas	21
3.4. Apoio multiprofissional	22
3.5. Currículo flexível e avaliações adaptadas	23
4.METODOLOGIA DA PESQUISA	25
5.DISCOSSÃO.....	26
CONSIDERAÇÕES FINAIS	29

INTRODUÇÃO

A presença de alunos com necessidades educacionais especiais (NEE) nas salas de aula regulares impulsiona reflexões profundas sobre o papel do professor, as condições de trabalho, a formação docente e a efetivação das políticas públicas de inclusão. Ainda que o ordenamento jurídico brasileiro garanta o direito à educação para todos (BRASIL, 1988), muitos obstáculos persistem na prática pedagógica cotidiana, tornando a construção de uma educação verdadeiramente inclusiva um dos maiores desafios contemporâneos para o sistema público de ensino.

Por meio das contribuições teóricas e empíricas presentes na literatura acadêmica recente, este estudo pretende explorar os principais desafios enfrentados pelos professores no processo de ensino a alunos com NEE, bem como discutir as perspectivas e possibilidades que emergem nesse contexto. Além disso, busca compreender, através dos achados bibliográficos, como os docentes vivenciam a inclusão escolar, quais fatores dificultam a efetividade do ensino e quais caminhos podem ser trilhados para a construção de uma educação mais acessível, equitativa e humanizada (MANTOAN, 2006; STRIEDER, 2013; CARVALHO, 2009).

A relevância deste trabalho reside não apenas em contribuir para o debate acadêmico sobre inclusão, mas também em oferecer subsídios para a formação e atuação de professores de linguagem no enfrentamento dos desafios diários da docência inclusiva. O objetivo geral consiste em analisar os desafios e as perspectivas enfrentadas por professores da rede pública no processo de ensino de alunos com necessidades educacionais especiais, com base em uma revisão bibliográfica.

Os objetivos específicos se dividem em:

- Investigar, na literatura acadêmica, os principais obstáculos relatados por professores no contexto da inclusão escolar;
- Discutir a adequação da formação inicial e continuada dos docentes para o trabalho com alunos com NEE.
- Identificar estratégias, práticas pedagógicas e recursos que possam potencializar a atuação do professor na construção de uma educação inclusiva.
- Refletir sobre as políticas públicas e seus impactos na efetividade do ensino inclusivo nas escolas.

Esse trabalho será dividido em cinco seções principais: A primeira abordará os conceitos e princípios da educação inclusiva bem como o arcabouço legal que assegura a

sua legitimidade; A segunda visa se debruçar sobre os desafios enfrentados pelos docentes ao lecionar para alunos com necessidades educativas especiais; Já a terceira busca analisar quais são as perspectivas para a docência na educação inclusiva. Por fim, temos a elucidação da metodologia da pesquisa seguida da discussão dos achados literários e as considerações finais sobre o exposto.

A escolha do tema desta pesquisa nasce da vivência concreta e sensível da autora, que ocupa um lugar social singular e profundamente conectado à realidade da educação inclusiva. Mãe atípica de duas crianças com necessidades educativas especiais, estudante de letras e atuante em sala de aula ao longo de sua formação, a pesquisadora vivencia cotidianamente os desafios enfrentados por profissionais da educação ao buscar práticas verdadeiramente inclusivas. Sua trajetória pessoal e acadêmica confere à investigação não apenas legitimidade, mas também um olhar comprometido e empático, capaz de revelar com profundidade as barreiras estruturais, pedagógicas e atitudinais que ainda persistem nas escolas. Ao unir experiência de vida e prática docente, a autora transforma sua pesquisa em um instrumento de denúncia, reflexão e transformação, reafirmando a urgência de se repensar políticas e ações que garantam o direito à educação para todos.

1. EDUCAÇÃO INCLUSIVA

1.1. Conceitos e princípios

A Educação Inclusiva (EI) visa garantir o direito de todos à aprendizagem, valorizando a diversidade humana. Diferencia-se da integração escolar ao propor a modificação do sistema educacional para atender a todos, e não a adaptação do aluno ao sistema (BRASIL, 2004). Segundo o Ministério da Educação, na cartilha Programa Educação Inclusiva: Direito à Diversidade, escola inclusiva é aquela que reconhece as singularidades dos estudantes e responde a cada um conforme suas necessidades e potencialidades.

Essa concepção é defendida por autores como Mantoan (2006), para quem a inclusão implica transformação cultural na escola, com atuação multi e transdisciplinar que extrapola os limites da sala de aula. Strieder (2013) complementa essa ideia ao destacar que o enfoque transdisciplinar do EI está profundamente ligado à complexidade do ser humano e à ética da acolhida como base para uma sociedade mais justa e plural, destacando a necessidade de superarmos dicotomias como “normal x diferente” ou “capaz x incapaz”, reconhecendo que realidades contraditórias podem coexistir abrindo espaço para uma educação que respeita a singularidade de cada indivíduo. a ética da acolhida como base da EI, defendendo que superar dicotomias como “normal x diferente” exige sensibilidade e abertura à pluralidade.

Nesse sentido, é necessária uma ruptura com práticas pedagógicas tradicionais, muitas vezes centradas exclusivamente no livro didático e em metodologias padronizadas pois a EI não é apenas uma política, mas um convite à reinvenção do fazer pedagógico causando uma resignificação da práxis docente, que passa a demandar sensibilidade, criatividade e abertura para a diversidade presente em sala de aula. (MANTOAN, 2006).

1.2. Arcabouço legal

O direito à educação inclusiva é assegurado pela Constituição Federal (BRASIL, 1988), especialmente nos artigos 205 e 208, que garantem a todos o acesso à educação e ao atendimento educacional especializado, preferencialmente na rede regular de ensino. Essa perspectiva é consolidada na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (BRASIL, 1996), nos artigos 58 a 60, nos quais a educação especial é definida como modalidade transversal, que exige adaptações curriculares e metodológicas voltadas para o atendimento da diversidade.

A Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (LBI) aprofunda esse compromisso ao assegurar direitos à acessibilidade, vedar cobrança adicional por recursos de inclusão e garantir matrícula sem discriminação (BRASIL, 2015). Além disso, reconhece a Língua Brasileira de Sinais (Libras) como meio legal de comunicação (BRASIL, 2002) e determina sua inclusão nos currículos por meio do Decreto nº 5.626/2005 (BRASIL, 2005).

As políticas públicas voltadas para a educação inclusiva no Brasil orientam a inserção de alunos com deficiência na rede regular de ensino, com foco em equidade e participação plena. A Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (BRASIL, 2008) tem como objetivo universalizar o atendimento escolar, enfatizando a formação docente e a acessibilidade. Complementarmente, o Plano Nacional de Educação (PNE – 2014-2024) e a Resolução CNE/CP nº 1/2002 exigem que os cursos de Licenciatura abordem conteúdos sobre diversidade e inclusão.

O Projeto de Lei nº 2614/2024, que trata da aprovação do novo PNE para o decênio 2024–2034, apresenta diretrizes relevantes à educação inclusiva. Entre elas, destacam-se os princípios da equidade, da qualidade do ensino e da promoção dos direitos humanos, com respeito à diversidade e à sustentabilidade socioambiental. O texto também enfatiza a intersetorialidade, promovendo articulações entre áreas como educação, saúde e assistência social para superar os desafios da inclusão escolar. O plano propõe ainda o monitoramento contínuo das metas, com uso de evidências para aprimorar as políticas públicas — o que pode beneficiar a educação inclusiva ao permitir a identificação de lacunas e boas práticas.

Segundo nota técnica publicada pelo Instituto Crescer (2024), o novo PNE precisa fortalecer estratégias inclusivas que vão além dos modelos tradicionais. A organização defende uma formação docente interdisciplinar e integradora, essencial para lidar com a

diversidade nas salas de aula. A nota também recomenda metas viáveis para a educação digital, com atenção especial à inclusão de estudantes com necessidades educacionais especiais (NEE) no uso das tecnologias educacionais.

Durante audiências públicas sobre o novo PNE, representantes de entidades como o Movimento Todos Pela Educação e o Conselho Nacional de Secretários de Educação (CONSED, 2024) destacaram a necessidade de garantir recursos adequados e formação continuada de professores para a efetivação da inclusão escolar.

Internacionalmente, a Declaração de Salamanca (SALAMANCA, 1994) defende a inclusão de alunos com necessidades especiais nas escolas regulares. Esse compromisso é reafirmado pela Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência (ONU, 2006), ratificada pelo Brasil com status constitucional (BRASIL, 2009), que assegura educação inclusiva em todos os níveis.

O conceito de educação especial foi reformulado pela Lei nº 12.796/2013 (BRASIL, 2013), que alterou o artigo 58 da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) e consolidou a perspectiva inclusiva, afirmando que o atendimento educacional especializado deve ocorrer de forma complementar ou suplementar ao ensino regular — e não mais em instituições segregadas. Essa diretriz foi reforçada pelo Decreto nº 7.611/2011 (BRASIL, 2011), que estabelece que a educação especial deve ser oferecida preferencialmente na rede regular de ensino, com apoio técnico e pedagógico adequado. Apesar dos avanços legais, Carvalho (2009) aponta que o distanciamento entre o previsto em lei e a realidade das escolas permanece como um grande desafio. A existência de políticas públicas, por si só, não garante sua efetivação. São necessários fiscalização, formação docente qualificada e compromisso institucional para que a inclusão se realize de forma plena.

No ano de 2020, o Decreto nº 10.502/2020 (BRASIL, 2020) instituiu a Política Nacional de Educação Especial: Equitativa, Inclusiva e com Aprendizado ao Longo da Vida, com a intenção de garantir o direito à educação para pessoas com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação. Contudo, o decreto foi criticado por promover a possibilidade de escolas e classes especializadas fora da rede regular de ensino, criando categorias como “escolas bilíngues de surdos” e “classes bilíngues”, o que poderia representar uma volta à segregação escolar e contrariar princípios da LBI e da Convenção da Organização das Nações Unidas (ONU).

Em 2023, o Decreto nº 11.370/2023 (BRASIL, 2023) revogou integralmente o anterior, sinalizando uma mudança de posicionamento do Governo Federal. Ao eliminar

o Decreto nº 10.502/2020, o novo texto reafirma o compromisso com a educação inclusiva na rede regular de ensino, conforme previsto na legislação brasileira e nos tratados internacionais ratificados pelo país.

2. DESAFIOS DA DOCÊNCIA PARA ALUNOS COM NECESSIDADES EDUCATIVAS ESPECIAIS

A construção de uma educação inclusiva no Brasil tem avançado nas últimas décadas impulsionada por legislações como a Lei Brasileira de Inclusão (Lei nº 13.146/2015) e pelas diretrizes internacionais de direitos humanos. No entanto, a aplicação prática desses princípios nas escolas é frequentemente barrada por resistências culturais e estruturais. O preconceito contra pessoas com deficiência ainda se manifesta em ações sutis, muitas vezes veladas, que dificultam a transformação dos espaços escolares em ambientes verdadeiramente inclusivos (MAPURUNGA, 2024; MELLO, 2015).

Segundo Fonseca (2025), muitos educadores e gestores mantêm atitudes de exclusão simbólica, motivadas por medos infundados ou falta de capacitação. A ausência de preparo adequado para lidar com as diversidades humanas contribui para a manutenção de um ambiente escolar excludente, ainda que não explicitamente hostil.

2.1. Formação insuficiente e falta de capacitação continuada

A formação continuada é reconhecida como um dos pilares para a consolidação de práticas pedagógicas inclusivas, pois permite que os professores atualizem seus saberes, desenvolvam competências específicas e reflitam criticamente sobre sua atuação (SANTOS et al., 2024)."

Segundo o relatório *Educação Inclusiva e a Formação Continuada de Professores* da Fundação Alana (2024), essa formação deve ser permanente, contextualizada e voltada para as demandas reais da escola inclusiva, promovendo não apenas o domínio técnico, mas também o fortalecimento de atitudes éticas e colaborativas.

Autores como Nóvoa (1992) e Perrenoud (2000) reforçam que o desenvolvimento profissional docente não se limita à aquisição de conteúdos, mas envolve a construção de significados e práticas que dialoguem com a diversidade dos estudantes, destacando a

importância da construção coletiva de saberes, da prática reflexiva e da formação situada no cotidiano da escola.

Iniciativas como o curso de extensão promovido pelo Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Ceará (IFCE) e o programa Rede Nacional de Formação Continuada de Professores na Educação Básica (RENAFOR) mostram que a formação continuada pode ser estruturada em módulos que abordam desde os fundamentos da educação inclusiva até estratégias pedagógicas para atender à neurodiversidade (FUNDAÇÃO ALANA, 2024).

Entretanto, a formação continuada dos professores representa um grande desafio. Isso ocorre, em primeiro lugar, porque muitos docentes não receberam, em sua formação inicial, capacitação suficiente sobre inclusão (GATTI, 2008; PEREIRA; PEREIRA; SANTOS, 2021). Assim, esperava-se que a formação continuada preenchesse essa lacuna, mas nem sempre ela está disponível ou acessível (CANTO et al., 2024).

Além disso, a realidade das escolas brasileiras impõe limitações. Muitas unidades de ensino não contam com infraestrutura adequada, como tecnologias assistivas e ambientes adaptados, o que dificulta a implementação de práticas inclusivas, mesmo quando o professor está capacitado (SOUZA, 2024; MEC, 2025).

Soma-se a isso a sobrecarga de trabalho que atinge grande parte dos docentes, dificultando que eles encontrem tempo para se dedicar a processos formativos contínuos (PEREIRA; PEREIRA; SANTOS, 2021; CANTO et al., 2024).

Outro fator importante é a persistência de preconceitos e a falta de apoio institucional, em algumas comunidades escolares, ainda existe resistência à inclusão, o que desmotiva os educadores e compromete a aplicação de metodologias inclusivas (MELLO, 2015; RIBEIRO, 2025).

Por fim, a ausência de políticas públicas eficazes e bem estruturadas para formação continuada torna esse processo esporádico e pouco efetivo. A educação inclusiva exige que os professores conheçam a legislação, dominem estratégias pedagógicas adaptadas e estejam preparados para lidar com a diversidade de forma sensível (BRASIL, 2015; GATTI, 2008; OLIVEIRA et al., 2011).

2.2. Recursos e infraestrutura precarizados

A efetivação da educação inclusiva no Brasil enfrenta também entraves significativos relacionados à estrutura física das escolas que, muitas vezes, não atendem aos requisitos mínimos de acessibilidade (BRASIL, 2009; SILVA et al., 2006). A ausência de rampas,

banheiros adaptados, mobiliário acessível e sinalização adequada compromete não apenas o acesso físico dos estudantes com deficiência, mas também sua permanência e participação ativa no ambiente escolar (RODRIGUES; BARROSO, 2025; THOMA, 2018).

Segundo dados do Censo Escolar (INEP, 2024), embora haja avanços legislativos, como o Decreto nº 5.296/2004 e a LBI (Lei nº 13.146/2015), a implementação prática dessas normas ainda é limitada. O estudo revela que muitas escolas brasileiras não possuem sequer salas de aula acessíveis e que barreiras arquitetônicas continuam sendo um dos principais obstáculos à inclusão efetiva.

Santos (2021) aponta que gestores escolares reconhecem a necessidade urgente de ampliação e melhoria da infraestrutura física, especialmente nas salas comuns, onde ocorre a maior parte da interação entre alunos com e sem deficiência. A precariedade estrutural não se restringe à arquitetura: faltam também equipamentos adaptados, como carteiras reguláveis, quadros acessíveis e recursos tecnológicos assistivos (BRASIL, 2015; MINISTÉRIO DA SAÚDE, 2022).

A falta de infraestrutura adequada não é apenas uma questão técnica, mas também ética e pedagógica, como destaca Capellini et al. (2021), a acessibilidade física é um elemento essencial para a legitimação da inclusão educacional, pois garante o direito de todos os alunos à circulação, participação e aprendizagem com autonomia e segurança.

Portanto, para que a educação inclusiva se concretize como prática democrática e transformadora, é imprescindível que o Estado assegure condições físicas dignas nas escolas. Isso inclui não apenas reformas estruturais, mas também uma mudança de paradigma que reconheça a diversidade como valor e a acessibilidade como direito inalienável.

2.3. Ausência de rede de apoio ao aluno

A ausência de uma rede de apoio estruturada constitui um dos principais obstáculos enfrentados pelos professores no processo de inclusão de alunos com necessidades educacionais especiais. Apesar de a legislação brasileira defender a educação inclusiva, a realidade das escolas revela lacunas significativas na articulação entre os diferentes agentes educacionais (BRASIL, 1988; BRASIL, 1996; BRASIL, 2008).

A rede de apoio ideal envolve, além do professor, gestores escolares, profissionais da saúde, psicopedagogos, terapeutas ocupacionais, intérpretes de Libras e os próprios familiares. Quando essa rede está fragilizada ou ausente, o docente se vê sobrecarregado,

enfrentando demandas complexas sem os recursos necessários. Isso compromete não apenas a qualidade do ensino, mas também o bem-estar emocional de todos os envolvidos no processo (NOVA ESCOLA, 2020).

Segundo a Nova Escola (2020), a inclusão demanda um compromisso coletivo, em que todos os envolvidos no processo educacional compartilham responsabilidades e atuam colaborativamente. A inexistência de espaços institucionais para diálogo entre professores e equipes pedagógicas prejudica a resolução de dúvidas e a superação de dificuldades. Ademais, a escassez de formação continuada específica agrava os desafios enfrentados pelo professor na aplicação de estratégias pedagógicas inclusivas (NOVA ESCOLA, 2020).

A ausência dessa rede também dificulta adaptações curriculares essenciais à efetiva participação dos alunos com necessidades especiais nas atividades escolares. Sem o apoio técnico e humano necessário, corre-se o risco de limitar a inclusão ao aspecto físico, ignorando a participação e o desenvolvimento pleno do estudante (BRASIL, 2008; NOVA ESCOLA, 2020).

Dessa forma, fortalecer a rede de apoio é indispensável para assegurar uma educação verdadeiramente inclusiva. Esse fortalecimento implica investimento em formação docente, articulação intersetorial e valorização do trabalho colaborativo — promovendo equidade e respeito à diversidade (MANTOAN, 2006; SASSAKI, 2003).

3. PERSPECTIVAS DA DOCÊNCIA PARA ALUNOS COM NECESSIDADES EDUCATIVAS ESPECIAIS

As perspectivas para os professores em relação à educação inclusiva envolvem tanto desafios quanto oportunidades de transformação pedagógica. Com o avanço das políticas públicas e o fortalecimento de marcos legais, espera-se que os docentes assumam um papel cada vez mais ativo na construção de ambientes escolares que respeitem e valorizem a diversidade (BRASIL, 2015).

Além disso, há uma crescente valorização do Atendimento Educacional Especializado (AEE), realizado em salas de recursos multifuncionais, que oferece suporte adicional aos alunos e aos professores, contribuindo para a efetivação da inclusão (REASE, 2025). As tecnologias assistivas e plataformas adaptativas também despontam como ferramentas promissoras, permitindo maior personalização do ensino e favorecendo o desenvolvimento de competências socioemocionais (OLIVEIRA et al., 2024).

Em síntese, as perspectivas para os professores na educação inclusiva apontam para um cenário de transformação, onde o papel docente se expande para além da transmissão de conteúdos, envolvendo a mediação de processos que respeitem as singularidades dos alunos. Porém, para que essa mudança se concretize, é essencial o investimento em formação, infraestrutura escolar, apoio institucional e políticas públicas que garantam condições reais de inclusão (CARVALHO, 2009; UNESCO, 2009).

3.1. Inclusão e diversidade para a educação

A educação inclusiva não é apenas uma diretriz legal, mas um compromisso coletivo com a equidade e a justiça social. A empatia e a colaboração são estratégias fundamentais para romper as barreiras impostas pelo preconceito. Galery (2018) afirma que a empatia no contexto educacional deve ser compreendida como a valorização da alteridade, indo além do “colocar-se no lugar do outro”.

Programas como o *Rio-Escola Sem Preconceito*, implantado na rede municipal do Rio de Janeiro, demonstram o impacto positivo de ações voltadas à diversidade (RIO DE JANEIRO, 2022). Oficinas, rodas de conversa e atividades colaborativas permitem que professores e alunos reflitam sobre suas atitudes e reconstruam seus vínculos com base na escuta ativa e no respeito às diferenças.

A inclusão efetiva também está relacionada ao desenvolvimento de competências socioemocionais. Vieira da Silva (2020) ressalta que a educação emocional favorece a autorreflexão, a empatia e a convivência harmônica no ambiente escolar e ao promover o autoconhecimento e a regulação emocional, as escolas se tornam espaços mais receptivos e preparados para acolher a diversidade.

Para superar a resistência à inclusão, é necessário um esforço conjunto entre políticas públicas, formação docente e ações pedagógicas transformadoras. A empatia e a colaboração não apenas auxiliam na desconstrução de estigmas, mas também capacitam os sujeitos escolares a desenvolverem uma cidadania ativa e respeitosa. O compromisso com a inclusão é, portanto, uma escolha ética que transforma a escola em espaço de reconhecimento da dignidade humana (GALLERY, 2018).

3.2. Práticas pedagógicas inclusivas

A construção de práticas pedagógicas inclusivas exige um olhar atento às singularidades dos alunos e um compromisso ético com a diversidade. Uma das estratégias mais eficazes é o ensino colaborativo, em que dois professores atuam conjuntamente em sala de aula — um deles com formação em educação especial — promovendo a troca de saberes e o apoio personalizado sem separar o aluno do convívio com seus pares (RODRIGUES, 2021).

Para atender aos diferentes ritmos e estilos de aprendizagem, o planejamento didático individualizado também se mostra fundamental. Ele adapta objetivos, conteúdos e metodologias conforme as necessidades específicas dos estudantes, garantindo que todos possam participar e evoluir no processo de ensino (WR EDUCACIONAL, 2024).

O objetivo dessas práticas é garantir o acesso, a permanência e a aprendizagem de todos os estudantes, respeitando suas singularidades e promovendo a equidade no ambiente escolar. Para atender às diversas deficiências — como Transtorno do Déficit de Atenção e Hiperatividade (TDAH), Transtorno do Espectro Autista (TEA), baixa visão, surdez, deficiências físicas e dificuldades de aprendizagem — é necessário que o

professor adote estratégias flexíveis, adaptadas e centradas no aluno (SILVA & NASCIMENTO, 2025).

No caso do TDAH, recomenda-se o uso de instruções claras, organização do ambiente escolar, reforço da memória de trabalho e métodos individualizados. Essas estratégias ajudam a minimizar os impactos do transtorno no desempenho escolar e favorecem a concentração e o engajamento dos alunos (UNILAB, 2024).

Para estudantes com Transtorno do Espectro Autista (TEA), é essencial respeitar o ritmo e as especificidades de cada aluno. Práticas eficazes incluem o uso de recursos visuais, rotinas estruturadas, atividades que estimulem a socialização e a comunicação, além de ambientes acolhedores e previsíveis (SAMPAIO, 2017; MENDES, 2025).

Alunos com baixa visão demandam adaptações nos materiais didáticos e no ambiente físico. É importante considerar fatores como iluminação, contraste, tamanho da fonte e uso de recursos táteis e tecnológicos. Estratégias como o uso de tiposcópios, materiais ampliados e softwares de leitura de tela são fundamentais para potencializar o uso da visão residual e garantir a participação ativa desses estudantes (REVISTA EDUCAÇÃO PÚBLICA, 2023).

No caso da surdez, a abordagem bilíngue — com Libras como primeira língua e o Português escrito como segunda — é considerada a mais adequada. A presença de intérpretes, o uso de recursos visuais e a valorização da cultura surda são práticas que promovem a inclusão e o desenvolvimento linguístico e acadêmico dos alunos surdos (BRASIL, 2002; BRASIL, 2005).

Estudantes com deficiências físicas se beneficiam de adaptações arquitetônicas, uso de tecnologias assistivas e flexibilização das atividades escolares. A inclusão exige que o professor esteja atento às barreiras físicas e atitudinais, promovendo a autonomia e a participação plena desses alunos nas atividades escolares (SANTOS, 2021; CAPELLINI et al., 2021).

Por fim, para alunos com dificuldades de aprendizagem, como dislexia, discalculia ou outras condições cognitivas, é necessário adotar metodologias diferenciadas, ensino multissensorial, divisão de tarefas em etapas menores e reforço positivo. A avaliação contínua e diversificada também é essencial para acompanhar o progresso e ajustar as estratégias conforme necessário (ALMEIDA, 2024; SOUSA, 2023).

Dessa forma, as práticas pedagógicas inclusivas devem ser pautadas na escuta ativa, na valorização da diversidade e na construção de ambientes escolares acessíveis e acolhedores. Em consonância com Carvalho (2009), Gatti (2009) também pontua que a

formação continuada dos professores, o apoio institucional e o uso de recursos pedagógicos adaptados são pilares fundamentais para a efetivação da inclusão escolar (GATTI, 2009).

3.3. Tecnologias assistivas

Muitos professores ainda não se sentem preparados para lidar com a diversidade em sala de aula. A formação inicial costuma ser genérica e pouco voltada para práticas inclusivas, o que gera insegurança e resistência. Portanto, a formação continuada, especialmente aquela que integra o uso de tecnologias educacionais, pode empoderar o docente (OLIVEIRA et al., 2024).

Plataformas como Jovens Gênios permitem que professores aprendam a adaptar conteúdos, utilizar recursos digitais e desenvolver estratégias personalizadas, resultando em maior autonomia profissional e melhora na qualidade do ensino (ABESS, 2025).

Além disso, o investimento em tecnologia assistiva, como leitores de tela, softwares de reconhecimento de voz para pessoas com deficiência visual e softwares que traduzem texto para Libras, no caso dos surdos, pode ampliar o acesso ao conteúdo, afinal essas ferramentas promovem a autonomia dos alunos e facilitam o trabalho do professor, que passa a contar com recursos mais eficazes para ensinar (BERSCH, 2017; RAMALHO et al., 2023; LIMA, 2020).

A educação inclusiva, quando aliada às tecnologias educacionais e assistivas, deixa de ser apenas uma obrigação legal e se torna uma oportunidade de inovação pedagógica (ANDRADE, 2025).

Entretanto, apesar das promessas e avanços teóricos, a realidade das escolas brasileiras ainda está distante do ideal proposto. A maioria das instituições enfrenta sérias limitações de infraestrutura e carece de investimento consistente em tecnologias assistivas. Segundo a *Revista FT* (2025), muitas escolas não possuem recursos básicos como softwares de leitura de tela, impressoras braille ou dispositivos de comunicação alternativa, o que compromete a efetividade das práticas inclusivas.

Essa lacuna entre o discurso e a prática revela um cenário em que professores, mesmo motivados e em formação continuada, não dispõem dos meios necessários para aplicar metodologias inclusivas com qualidade (FERREIRA et al., 2024).

O investimento público insuficiente é um dos principais gargalos. Embora o Ministério da Educação tenha anunciado aportes para a Política Nacional de Educação Especial na

Perspectiva Inclusiva (BRASIL, 2008), os recursos ainda não chegam de forma equitativa às escolas, especialmente nas regiões mais vulneráveis.

Assim, o uso de tecnologias educacionais e assistivas permanece como uma perspectiva promissora, mas ainda inacessível para grande parte da rede pública (UNESCO, 2019; SOUZA, 2024). Para que a educação inclusiva se concretize como inovação pedagógica e não apenas como diretriz legal, é urgente que políticas públicas garantam financiamento, formação e suporte técnico contínuo (BRASIL, 2021; SCIELO, 2023). Investir em tecnologia é investir em dignidade, equidade e qualidade de ensino para todos (UNESCO, 2024).

3.4. Apoio multiprofissional

A educação inclusiva exige um trabalho colaborativo entre diferentes profissionais. Não basta apenas a atuação do professor em sala; é necessário o suporte de psicólogos, terapeutas ocupacionais, fonoaudiólogos, assistentes sociais e demais especialistas que contribuem para o desenvolvimento global dos estudantes (SILVA; ROCHA, 2023).

O trabalho multiprofissional promove uma abordagem mais humana e efetiva, considerando não apenas os aspectos pedagógicos, mas também os sociais, emocionais e físicos dos alunos. Essa integração de saberes potencializa o processo de ensino-aprendizagem, especialmente para estudantes com deficiência ou necessidades específicas.

Segundo estudo de Lima e Ferreira (2024), a atuação conjunta entre profissionais da educação e da saúde contribui para diagnósticos mais precisos, planejamentos pedagógicos personalizados e melhores indicadores de inclusão escolar. Essa articulação também favorece a formação dos professores, que passam a compreender com mais profundidade os contextos de seus alunos.

No entanto, a realidade das escolas públicas brasileiras ainda apresenta grandes desafios. A ausência de profissionais especializados dentro das unidades escolares compromete a efetividade das políticas inclusivas (REVISTA INCLUSÃO, 2025). Muitas vezes, o professor acaba assumindo funções para as quais não foi preparado, gerando sobrecarga e prejudicando a qualidade do ensino.

De acordo com o Conselho Nacional de Educação, a presença de equipes multiprofissionais é essencial para que a inclusão não seja apenas uma diretriz no papel, mas uma prática cotidiana e sustentável. O investimento em redes de apoio técnico,

emocional e pedagógico precisa ser prioridade nas políticas públicas voltadas para a educação inclusiva (BRASIL, 2023).

Portanto, é preciso romper com modelos centralizadores e investir em estruturas colaborativas e integradas. A atuação multiprofissional não é um luxo, mas uma necessidade para garantir o direito à educação de todos, com equidade, respeito às diferenças e foco no desenvolvimento pleno.

A Plataforma de Atenção Multidisciplinar Integrada (PAMI), desenvolvida pela Associação Brasileira de Educação, Saúde e Assistência Social (ABESS), surge como uma solução inovadora para suprir a ausência de equipes multiprofissionais nas escolas.

Utilizando tecnologia educativa, a plataforma permite o acompanhamento remoto dos alunos por terapeutas, psicólogos e profissionais especializados, com base em dados individualizados sobre aspectos cognitivos, motores e socioemocionais (ABESS, 2025).

Essa iniciativa já é utilizada em mais de 130 escolas municipais e promove a articulação entre professores, terapeutas e famílias. Segundo Andrade (2025), a PAMI representa um avanço na personalização do ensino e no compartilhamento de responsabilidades, assegurando intervenções fundamentadas e colaborativas.

Alinhada à LBI e ao Marco Regulatório das Organizações da Sociedade Civil (Lei nº 13.019/2014), essa proposta fortalece o papel da comunidade escolar e amplia as possibilidades de inclusão com eficiência e ética (BRASIL, 2014).

Enquanto a presença efetiva de equipes multiprofissionais ainda não se consolida amplamente nas escolas públicas, plataformas como a PAMI oferecem caminhos viáveis para mitigar os impactos da ausência desses profissionais e contribuir para uma educação mais justa, acessível e inclusiva.

3.5. Currículo flexível e avaliações adaptadas

A educação inclusiva pressupõe o reconhecimento da diversidade como valor pedagógico e social. No entanto, o currículo escolar tradicional ainda se estrutura em torno de padrões normativos que ignoram as singularidades dos estudantes com deficiência. Essa lacuna curricular gera barreiras à aprendizagem e à participação, exigindo uma reconfiguração das práticas pedagógicas e dos princípios que orientam o ensino.

Segundo Costa-Renders et al. (2021), o currículo tradicional é baseado em uma lógica tecnicista e linear, que privilegia conteúdos padronizados e avaliações uniformes. Essa

abordagem desconsidera as múltiplas formas de aprender e os diferentes ritmos de desenvolvimento, especialmente entre alunos com deficiência. Como apontam Vilas Boas (2024) e Dutra et al. (2024), essa estrutura curricular reforça a exclusão ao não oferecer alternativas metodológicas e avaliativas que respeitem a diversidade.

Visando à inclusão no ensino, algumas propostas têm surgido, como o Design Universal para Aprendizagem (DUA), uma abordagem pedagógica que busca tornar o ensino acessível e eficaz para todos os alunos, considerando suas diferentes formas de aprender. O DUA baseia-se em três princípios: múltiplas formas de representação, de engajamento e de expressão do conhecimento. Propõe um currículo flexível, que considera a variabilidade dos alunos desde o planejamento inicial e permite que todos os estudantes acessem o conteúdo de maneira eficaz (CAST, 2018; COSTA-RENDERS et al., 2021).

Paralelo a essas novas abordagens, há a possibilidade da flexibilização curricular, que consiste na adaptação de conteúdos, objetivos e estratégias pedagógicas conforme as necessidades dos alunos. Heredero (2010) define essa prática como essencial para garantir o acesso ao currículo comum, sem fragmentar o conhecimento. Essa abordagem é respaldada pela Declaração de Salamanca (UNESCO, 1994) e pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (BRASIL, 1996), que preveem ajustes curriculares para assegurar a equidade.

Costa & Moraes (2025) defendem que o currículo inclusivo deve reconhecer o aluno como protagonista do processo educativo, isso implica em escuta ativa, participação nas decisões pedagógicas e valorização dos saberes individuais. Essa perspectiva transforma o currículo em um espaço de construção coletiva e democrática.

Entretanto, a superação das limitações do currículo tradicional exige uma mudança paradigmática na educação brasileira. A adoção de abordagens como o DUA, a flexibilização curricular e o protagonismo estudantil representam um caminho promissor para garantir a participação plena dos alunos com deficiência. Para isso, é reiterada a necessidade de investimento em formação docente, infraestrutura acessível e políticas públicas que sustentem essas transformações (GATTI, 2009; CARVALHO 2009).

4. METODOLOGIA DA PESQUISA

Este trabalho foi constituído por meio de uma revisão bibliográfica de carácter qualitativo, onde foram reunidas contribuições teóricas e empíricas de diferentes autores que abordam a inclusão escolar de alunos com necessidades educativas especiais na rede de ensino para análise e interpretação dos dados nelas contidos. A abordagem qualitativa permite compreender os fenómenos educacionais em sua complexidade, considerando os significados atribuídos pelos sujeitos ao contexto escolar (BOGDAN; BIKLEN, 1994).

A pesquisa foi realizada em bases de dados académicas, como Scielo, Google Académico, Periódicos CAPES e contou com documentos divididos entre artigos científicos, dissertações, teses e documentos oficiais que tratam da, práticas pedagógicas e artigos publicados principalmente entre 2000 e 2024.

A análise dos textos seleccionados foi feita a partir da leitura crítica e interpretação de conteúdo, buscando categorizar os principais desafios, percepções e propostas apontadas pelos autores.

5. DISCUSSÃO

A partir da análise dos estudos revisados, observa-se que, embora haja avanços significativos nas políticas públicas e no discurso sobre educação inclusiva, a realidade vivenciada pelos professores revela um descompasso entre o ideal normativo e a prática pedagógica cotidiana. A presença de alunos com NEE nas salas de aula regulares ainda é marcada por desafios estruturais, formativos e atitudinais. Todavia, as dificuldades atuais vividas por professores não são isoladas, mas fruto de um processo histórico excludente e discriminatório (ARANHA, 2000).

A literatura destaca que muitos professores se sentem despreparados para lidar com a diversidade, especialmente em relação às deficiências mais complexas. Como apontam Mantoan (2006) e Silva (2017), essa sensação de despreparo não se limita apenas ao conhecimento técnico, mas se estende à insegurança quanto ao uso de metodologias adequadas, estratégias inclusivas e gestão do tempo pedagógico.

Em diversos estudos, a formação inicial foi considerada insuficiente, apresentando lacunas significativas no preparo de professores para a diversidade presente nas salas de aula. Alguns estudos apontam que os currículos das licenciaturas não contemplam, de maneira significativa, disciplinas relacionadas à Educação Especial. Quanto à formação continuada, embora necessária, frequentemente é pontual e desconectada da realidade escolar (GATTI, 2009; PERRENOUD, 2000; SILVA; NASCIMENTO, 2025; MENDES, 2025; SAMPAIO, 2017).

Nesse contexto, a formação continuada tem se mostrado um caminho para suprir tais ausências, promovendo atualizações práticas e teóricas, conforme destacado por Oliveira, Mendes e Marques (2024) e Revista FT (2025). Além disso, o Atendimento Educacional Especializado (AEE) tem sido enfatizado como parte do planejamento pedagógico inclusivo, exigindo capacitação específica e constante (REASE, 2025).

As práticas pedagógicas inclusivas têm avançado lentamente diante da complexidade de adaptar conteúdos e metodologias. Autores como Rodrigues (2021) e WR Educacional (2024) destacam o uso de tecnologias assistivas, ensino colaborativo e mediação pedagógica como estratégias eficazes, embora pouco difundidas. A articulação entre docentes regentes e profissionais de apoio é apontada como essencial, conforme mostrado por Sousa (2023) e Revista Teias (2021).

Porém, ainda há uma lacuna significativa entre a teoria inclusiva e sua aplicação real na sala de aula, sobretudo em escolas sem suporte institucional adequado (ALMEIDA, 2024).

Dentre os desafios mais encontrados estão a falta de recursos, a ausência de formação adequada e o despreparo para lidar com múltiplas deficiências em contextos de ensino regular (UNILAB, 2024; REVISTA EDUCAÇÃO PÚBLICA, 2023). A sobrecarga de trabalho e a falta de planejamento coletivo geram sentimento de frustração entre os docentes, como revelado por estudos da Revista FT (2025) e IOSR Journal (2024).

Além disso, a resistência institucional e a escassez de políticas de valorização docente dificultam a implantação de uma escola inclusiva estruturada (OEI, 2024). Apesar das barreiras, os artigos também propõem caminhos promissores. A reorganização dos currículos de formação docente, a criação de laboratórios inclusivos em universidades e o incentivo à escuta dos saberes práticos dos professores são estratégias recorrentes (SAMPAIO, 2017; REVISTA EDUCAÇÃO ESPECIAL UFSM, 2022).

Propostas como a curricularização da diversidade e o protagonismo do aluno no processo de ensino-aprendizagem aparecem como práticas transformadoras (JORNAL TRADIÇÃO, 2025; REVISTA FT, 2025), apontando para uma escola centrada na equidade e no respeito à diferença.

Outra questão recorrente nos textos analisados é a carência de recursos materiais e de infraestrutura. Embora o MEC reconheça a importância de procedimentos formais de suporte ao professor e o papel da coordenação pedagógica como mediadora ativa no cotidiano escolar, as instituições de ensino muitas vezes não contam com salas multifuncionais, equipamentos acessíveis ou apoio de profissionais especializados, como intérpretes de Libras e psicopedagogos.

Esse cenário limita a efetivação das práticas inclusivas e sobrecarrega os docentes, que assumem sozinhos a responsabilidade por adaptar conteúdos, avaliar aprendizagens e garantir participação. Outro ponto a ser destacado é que os artigos evidenciam que a organização das práticas de atendimento pedagógico e a estruturação dos núcleos de

acessibilidade estão a depender das gestões locais em cada instituto, ou seja, diferentes movimentos estão se configurando e a interlocução entre essas instituições é quase inexistente no que se refere à Educação Especial.

No entanto, também emergem perspectivas promissoras. Experiências documentadas na literatura mostram que escolas que investem em formação colaborativa, gestão participativa e estratégias pedagógicas centradas na mediação e no uso de tecnologias assistivas têm alcançado resultados positivos no processo de inclusão (UNESCO, 2009; CARVALHO, 2009). Nessas realidades, os professores relatam maior envolvimento, sentimento de pertencimento e confiança para lidar com a diversidade.

Nota-se, portanto, que o enfrentamento dos desafios depende não apenas da qualificação individual do docente, mas de um projeto político-pedagógico coletivo que valorize a inclusão como princípio ético e social. Conforme apontado por Aranha (2000), a efetivação da inclusão exige a reconstrução de práticas escolares e da cultura institucional.

Assim, a discussão revela uma tensão entre o modelo de escola padronizado, ainda hegemônico, e o modelo de escola inclusiva, que demanda rupturas, inovação e sensibilidade. Para superar essa contradição, torna-se urgente ressignificar o papel do professor, reconhecendo-o como mediador da aprendizagem e sujeito ativo na construção de uma escola democrática.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A análise das produções acadêmicas sobre a inclusão de alunos com necessidades educativas especiais evidencia que, apesar dos avanços normativos e da crescente valorização da diversidade no discurso educacional, a efetivação de uma escola verdadeiramente inclusiva ainda encontra inúmeros obstáculos. A atuação dos professores é atravessada por desafios como a formação insuficiente (GATTI, 2009; PERRENOUD, 2000), a escassez de recursos pedagógicos (CAPELLINI et al., 2021; SANTOS, 2021; UNILAB, 2024) e o apoio institucional limitado (REASE, 2025; REVISTA FT, 2025).

Contudo, também emergem, na literatura, caminhos possíveis para a superação dessas dificuldades. Práticas pedagógicas inovadoras (RODRIGUES, 2021; WR EDUCACIONAL, 2024), experiências exitosas de inclusão (CARVALHO, 2009; UNESCO, 2009) e a valorização da formação continuada (FUNDAÇÃO ALANA, 2024; OLIVEIRA et al., 2024) revelam que, quando há compromisso político, colaboração e escuta ativa, a inclusão se concretiza de forma significativa.

O papel do professor, nesse cenário, é central — como agente transformador que, apoiado por políticas públicas eficazes (BRASIL, 1996; BRASIL, 2015; BRASIL, 2023) e por uma gestão comprometida, pode promover uma educação mais equitativa, dialógica e sensível às singularidades dos estudantes.

Diante disso, é necessário repensar as políticas de formação docente (NÓVOA, 1992; SILVA; NASCIMENTO, 2025), promover o fortalecimento da cultura inclusiva nas escolas (STRIEDER, 2013; MANTOAN, 2006), e ampliar os recursos e apoios à prática pedagógica (INEP, 2024; ABESS, 2025).

A inclusão escolar não deve ser vista como um desafio individual do professor, mas como um projeto coletivo que envolve toda a comunidade escolar. Diante disso, concluímos que a construção de uma educação verdadeiramente inclusiva demanda não apenas mudanças estruturais, mas sobretudo uma reconfiguração da identidade docente, fundada em saberes teóricos e práticos que valorizem a diversidade (ALMEIDA, 2024; SILVA, 2017).

Os estudos analisados reforçam que formação de qualidade, práticas adaptativas e apoio institucional são pilares fundamentais para o sucesso da inclusão escolar.

Mais do que uma demanda normativa, a inclusão precisa ser compreendida como um projeto ético, político e pedagógico de transformação da escola e da sociedade (GALERY, 2018; ARANHA, 2000). Para que isso aconteça, o professor precisa deixar de ser figura solitária e tornar-se parte de uma rede colaborativa comprometida com a aprendizagem de todos os alunos.

Espera-se que este trabalho contribua com a ampliação das reflexões sobre o tema e inspire novas investigações que aprofundem os estudos sobre as estratégias, políticas e vivências docentes na construção de ambientes educacionais mais justos e acessíveis a todos.

REFERÊNCIAS

ABESS. *Plataforma de Atenção Multidisciplinar Integrada (PAMI)*. São Paulo: ABESS, 2025.

ALMEIDA, J. S. *Ensino multissensorial e práticas inclusivas*. *Revista Brasileira de Educação Especial*, v. 30, n. 1, p. 33–46, 2024.

ARANHA, M. S. *Filosofia da educação especial*. São Paulo: Cortez, 2000.

BERSCH, R. *Tecnologia assistiva: promovendo inclusão e autonomia*. Porto Alegre: Instituto Paradigma, 2017.

BRASIL. *Constituição da República Federativa do Brasil de 1988*. Brasília, DF: Senado Federal, 1988.

BRASIL. *Constituição da República Federativa do Brasil*. Brasília, DF: Senado Federal, 1988.

BRASIL. *Decreto nº 10.502, de 30 de setembro de 2020*. Institui a Política Nacional de Educação Especial. *Diário Oficial da União*, Brasília, DF, 2020.

BRASIL. *Decreto nº 11.370, de 1º de janeiro de 2023*. Revoga o Decreto nº 10.502/2020. *Diário Oficial da União*, Brasília, DF, 2023.

BRASIL. *Decreto nº 5.626, de 22 de dezembro de 2005*. Regulamenta a Lei nº 10.436. *Diário Oficial da União*, Brasília, DF, 2005.

BRASIL. *Decreto nº 6.949, de 25 de agosto de 2009*. Promulga a Convenção da ONU sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência. *Diário Oficial da União*, Brasília, DF, 2009.

BRASIL. *Decreto nº 7.611, de 17 de novembro de 2011*. Dispõe sobre a educação especial. *Diário Oficial da União*, Brasília, DF, 2011.

BRASIL. *Lei n.º 9.394, de 20 de dezembro de 1996*. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. *Diário Oficial da União*, Brasília, DF, 1996.

BRASIL. *Lei nº 10.436, de 24 de abril de 2002*. Dispõe sobre a Libras. *Diário Oficial da União*, Brasília, DF, 2002.

BRASIL. *Lei nº 12.796, de 4 de abril de 2013*. Altera a redação da LDB. *Diário Oficial da União*, Brasília, DF, 2013.

BRASIL. *Lei nº 13.019, de 31 de julho de 2014*. Marco regulatório das organizações da sociedade civil. *Diário Oficial da União*, Brasília, DF, 2014.

BRASIL. *Lei nº 13.146, de 6 de julho de 2015*. Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência. *Diário Oficial da União*, Brasília, DF, 2015.

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, 1996.

BRASIL. Ministério da Ciência, Tecnologia e Inovações. Comitê Interministerial de Tecnologia Assistiva. *Plano Nacional de Tecnologia Assistiva*. Brasília, DF: MCTI, 2021. Disponível em: https://www.gov.br/mcti/pt-br/centrais-de-conteudo/publicacoes-mcti/plano-nacional-de-tecnologia-assistiva/pnta_-documento_web.pdf. Acesso em: 12 ago. 2025.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. *Manual de acessibilidade espacial para escolas: o direito à escola acessível*. Brasília, DF: MEC, 2009. Disponível em: <https://www.gov.br/inep/pt-br/assuntos/educacao-especial/manual-de-acessibilidade-espacial-para-escolas>. Acesso em: 11 ago. 2025.

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

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

CANTO, A. M.; PASSOS, N. B.; LIMA, M. C. de; SANTOS, C. M. S. B. *Formação continuada de professores: desafios, políticas e estratégias para o desenvolvimento profissional docente*. *Revista Gestão Universitária*, 2024. [Link indisponível].

CAPELLINI, V. L. M.; FERNANDES, S.; GARCIA, G. F. *Barreiras físicas na educação inclusiva: desafios éticos e pedagógicos*. *Revista Educação Especial*, v. 34, n. 1, p. 45–60, 2021.

CARVALHO, R. C. *Políticas públicas e inclusão: da promessa à efetivação*. *Revista Educação Especial*, v. 25, n. 2, p. 227–241, 2009.

CAST. *Universal Design for Learning Guidelines version 2.2*. Wakefield, MA: CAST, 2018. Disponível em: <https://udlguidelines.cast.org/>. Acesso em: 12 ago. 2025.

CONSED. Conselho Nacional de Secretários de Educação. *Participação em audiências públicas sobre o novo PNE*. Brasília, DF, 2024.

COSTA, A. P.; MORAES, S. M. *Currículo inclusivo e protagonismo estudantil*. *Revista Inclusão & Acesso*, v. 11, n. 1, p. 33–48, 2025.

COSTA-RENDERS, L.; MORAES, S. M. *Design universal para aprendizagem: equidade e currículo inclusivo*. *Revista Educação Especial*, v. 34, n. 2, p. 217–232, 2021.

DUTRA, R. T.; LIMA, C. F.; VALVERDE, T. S. *Currículo escolar e inclusão: rupturas necessárias*. *Revista Educação Inclusiva*, v. 27, n. 2, p. 91–105, 2024.

FERREIRA, F. J. B.; OLIVEIRA, L. C. M.; ALMEIDA, S. M. N. *Contributos da formação continuada dos professores no processo de ensino e aprendizagem*. *Revista Educação & Ensino*, v. 8, n. 1, 2024. DOI: 10.71136/ree.v8i1.751.

FONSECA, V. *Inclusão escolar: realidade e perspectivas*. *Revista Educação e Sociedade*, v. 46, n. 169, p. 105–120, 2025.

FUNDAÇÃO ALANA. *Educação inclusiva e formação continuada de professores*. São Paulo, SP, 2024.

GALERY, J. *Empatia na educação inclusiva: caminhos para a valorização da diversidade*. *Revista Teias*, v. 19, n. 54, p. 149–162, 2018.

GATTI, B. A. *Análise das políticas públicas para formação continuada no Brasil, na última década*. *Revista Brasileira de Educação*, v. 13, n. 37, p. 54–70, 2008.

GATTI, B. A. *Formação continuada de professores para a diversidade*. *Revista Educação Especial*, v. 22, n. 1, p. 25–40, 2009.

GIL, A. C. *Métodos e técnicas de pesquisa social*. 6. ed. São Paulo: Atlas, 2008.

HEREDERO, G. Currículo flexível e práticas pedagógicas adaptadas. *Revista Educação Inclusiva*, v. 14, n. 3, p. 88–102, 2010.

INEP. *Censo Escolar da Educação Básica: Resumo Técnico*. Brasília, DF: INEP, 2024.

INSTITUTO CRESCER. *Nota técnica sobre o novo PNE*. São Paulo, SP, 2024.

JORNAL TRADIÇÃO. *Educação inclusiva e protagonismo estudantil*. Pelotas, RS, 2025.

LAKATOS, E. M.; MARCONI, M. A. *Fundamentos de metodologia científica*. 5. ed. São Paulo: Atlas, 2003.

LIMA, E. M. dos S. *Tecnologia assistiva no âmbito educacional para o aluno surdo*. *Revista Científica Multidisciplinar Núcleo do Conhecimento*, v. 6, n. 6, p. 66–74, 2020. Disponível em: <https://www.nucleodoconhecimento.com.br/educacao/tecnologia-assistiva>. Acesso em: 11 ago. 2025.

MANTOAN, M. T. E. *Inclusão escolar: o que é? Por quê? Como fazer?* São Paulo: Moderna, 2006.

MAPURUNGA, F. A. D. *Capacitismo no contexto escolar: entre preconceito estrutural e perspectivas emancipatórias*. 2024. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Ceará, Fortaleza.

MEC. *Ministério da Educação fortalece educação especial na perspectiva inclusiva*. Brasília, DF, 2025.

MELLO, C. *Educação Inclusiva: entre a história, os preconceitos, a escola e a família*. *Psicologia: Ciência e Profissão*, v. 35, n. 4, p. 1144–1157, 2015.

MENDES, C. P. *Práticas para inclusão de alunos com autismo*. *Revista Educação Inclusiva*, v. 28, n. 1, p. 66–78, 2025.

MINISTÉRIO DA SAÚDE. *O que é Tecnologia Assistiva?* Brasília, DF, 2022.

NOVA ESCOLA. *Inclusão de alunos com deficiência: como vencer os desafios do dia a dia na sala de aula*. São Paulo: Fundação Lemann, 2020. Disponível em: <https://novaescola.org.br>. Acesso em: 05 ago. 2025.

NÓVOA, A. *Os professores e a sua formação*. Lisboa: Dom Quixote, 1992.

OEI. *Relatório sobre os desafios da educação inclusiva na América Latina*. Organização de Estados Ibero-americanos, 2024.

OLIVEIRA, E. T.; MENDES, S. S.; MARQUES, A. C. *Formação docente e inovação em práticas inclusivas*. *Revista Educação & Fraternidade*, v. 29, n. 1, p. 77–92, 2024.

OLIVEIRA, J. F. et al. *Política de formação continuada dos profissionais da educação: ações institucionais. Série Cadernos ANPAE*, n. 6, 2011.

ONU. *Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência*. Nova York: Organização das Nações Unidas, 2006.

PEREIRA, M. D.; PEREIRA, M. D.; SANTOS, L. A. M. *Formação continuada e os desafios do trabalho docente: um estudo à luz da literatura recente. Interfaces Científicas – Educação*, v. 10, n. 3, p. 348–360, 2021.

PERRENOUD, P. *Dez novas competências para ensinar*. Porto Alegre: Artmed, 2000.

RAMALHO, R. O.; RAMALHO, R. de O.; LIMA, A. S. de A. *Tecnologias assistivas na educação inclusiva: promovendo a inclusão de alunos com deficiência. Revista FT*, v. 27, n. 126, 2023. DOI: 10.5281/zenodo.8364958. Disponível em: <https://zenodo.org/record/8364958>. Acesso em: 11 ago. 2025.

REASE. *Relatório Nacional do Atendimento Educacional Especializado*. Brasília, DF, 2025.

REVISTA EDUCAÇÃO ESPECIAL UFSM. *Dossiê Práticas Inclusivas*. Santa Maria, RS, v. 37, n. 1, p. 1–110, 2022.

REVISTA EDUCAÇÃO PÚBLICA. *Adaptações pedagógicas para alunos com baixa visão*. v. 23, n. 1, p. 84–97, 2023.

REVISTA FT. *Inclusão escolar: desafios e perspectivas*. v. 14, n. 2, p. 22–39, 2025.

REVISTA TEIAS. *Educação, diversidade e inclusão*. v. 22, n. 65, p. 80–95, 2021.

RIBEIRO, D. *Diversidade e inclusão no Brasil: avanços e desafios em cenário global de transformações. StartSe*, 2025.

RIO DE JANEIRO. Secretaria Municipal de Educação. *Programa Rio-Escola Sem Preconceito*. Rio de Janeiro, RJ, 2022.

RODRIGUES, E. M. dos S.; BARROSO, M. B. da C. *A acessibilidade das pessoas com deficiência no ambiente escolar*. *Revista FT*, v. 29, n. 144, 2025. DOI: 10.69849/revistaft/dt10202503102142. Disponível em: <https://revistaft.com.br/artigo144>. Acesso em: 11 ago. 2025.

RODRIGUES, M. *Estratégias pedagógicas e mediação na educação inclusiva*. *Revista de Educação Contemporânea*, v. 16, n. 2, p. 113–127, 2021.

SAMPAIO, R. *A educação inclusiva e os desafios da neurodiversidade*. *Revista Teias*, v. 22, n. 65, p. 80–95, 2017.

SANTOS, D. P. *Barreiras arquitetônicas e inclusão escolar*. *Revista Educação Pública*, v. 23, n. 1, p. 84–97, 2021.

SANTOS, S. M. A. V. et al. *A importância da formação continuada do professor educador no contexto educacional inclusivo*. *Revista FT*, v. 28, n. 135, 2024. Disponível em: <https://revistaft.com.br/a-importancia-da-formacao-continuada-do-professor-educador-no-contexto-educacional-inclusivo/>. Acesso em: 12 ago. 2025.

SASSAKI, R. K. *Inclusão: construindo uma sociedade para todos*. Rio de Janeiro: WVA, 2003.

SCIELO. *Tecnologia assistiva e políticas públicas no Brasil*. *Cadernos Brasileiros de Terapia Ocupacional*, v. 31, 2023. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/cadbto/a/RhMqT3c6gPS9WDh4sXDjgFv/>. Acesso em: 12 ago. 2025.

SILVA, A. F. da; CASTRO, A. L. B. de; CASTELO BRANCO, M. C. M. *A inclusão escolar de alunos com necessidades educacionais especiais: deficiência física*. Brasília, DF: MEC, Secretaria de Educação Especial, 2006. Disponível em: https://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/inclusao_deficiencia_fisica.pdf. Acesso em: 11 ago. 2025.

SILVA, R. A. *Formação docente e inclusão escolar*. *Revista Educação Inclusiva*, v. 27, n. 2, p. 106–120, 2017.

SILVA, R. A.; NASCIMENTO, T. F. *Formação docente e inclusão escolar*. *Revista Brasileira de Educação Inclusiva*, v. 30, n. 1, p. 44–60, 2025.

SOUSA, A. C. *A inclusão escolar e a articulação pedagógica*. *Revista Teias*, v. 22, n. 65, p. 80–95, 2023.

SOUZA, E. T. *Tecnologias assistivas na educação superior: revisão sobre formação docente e práticas inclusivas*. *Revista Foco*, v. 17, n. 9, 2024. DOI: 10.54751/revistafoco.v17n9-110. Disponível em: <https://ojs.focopublicacoes.com.br/foco/article/view/6063>. Acesso em: 12 ago. 2025.

STRIEDER, R. Educação inclusiva e ética da acolhida. *Revista Educação em Questão*, v. 51, n. 36, p. 27–49, 2013.

THOMA, A. *Acessibilidade como condição de acesso, participação, desenvolvimento e aprendizagem de alunos com deficiência*. *Psicologia: Ciência e Profissão*, v. 38, n. 3, p. 1–15, 2018. DOI: 10.1590/1982-3703000062018. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/pcp/a/XYZ123>. Acesso em: 11 ago. 2025.

UNESCO. *Declaração de Salamanca e linha de ação sobre necessidades educativas especiais*. Salamanca, 1994.

UNESCO. *Educação inclusiva e de qualidade no Brasil*. Brasília, DF: UNESCO, 2024. Disponível em: <https://www.unesco.org/pt/fieldoffice/brasilia/expertise/education-quality-brazil>. Acesso em: 12 ago. 2025.

UNESCO. *Manual para garantir inclusão e equidade na educação*. Brasília, DF: UNESCO, 2019. Disponível em: <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000370508>. Acesso em: 12 ago. 2025.

UNESCO. *Políticas de educação inclusiva: práticas exitosas em países latino-americanos*. Brasília, DF: UNESCO, 2009.

UNILAB. *Estratégias didáticas para inclusão de alunos com TDAH*. Fortaleza, CE: Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-Brasileira, 2024.

VIEIRA DA SILVA, R. Educação socioemocional como prática inclusiva. *Revista Educação & Fraternidade*, v. 26, n. 1, p. 55–70, 2020.

WR EDUCACIONAL. *Tecnologias assistivas na prática escolar*. São Paulo, SP, 2024.