

FACULDADE METROPOLITANA DO ESTADO DE SÃO PAULO

LARISSA IMACULADA SILVA RAMOS

**INCLUSÃO DE ALUNOS COM DEFICIÊNCIA NA ESCOLA REGULAR: DESAFIOS
E POSSIBILIDADES PARA O PROFESSOR**

RIBEIRÃO PRETO
2025

LARISSA IMACULADA SILVA RAMOS

**INCLUSÃO DE ALUNOS COM DEFICIÊNCIA NA ESCOLA REGULAR: DESAFIOS
E POSSIBILIDADES PARA O PROFESSOR**

TRABALHO DE CONCLUSÃO DE CURSO APRESENTADO À FACULDADE
METROPOLITANA DO ESTADO DE SÃO PAULO COMO EXIGÊNCIA PARCIAL
PARA OBTENÇÃO DO TÍTULO DE LICENCIADO EM PEDAGOGIA.
ORIENTADOR: CLAUDIA ROBERTA BORSATO

RIBEIRÃO PRETO
2025

RAMOS, Larissa Imaculada Silva

**Inclusão de alunos com deficiência na escola regular: desafios e possibilidades para o professor/ Larissa Imaculada Silva Ramos. –
Ribeirão Preto, 2025.**

25f.

Orientadora: Claudia Roberta Borsato

**Trabalho de Conclusão de Curso – Faculdade Metropolitana
do Estado de São Paulo – Licenciatura em Pedagogia, 2025.**

**1. Educação Inclusiva 2. Deficiência. 3. Formação
Docente I. Ramos, Larissa Imaculada Silva, orient. II. Título**

**AUTORIZO A REPRODUÇÃO E DIVULGAÇÃO TOTAL OU PARCIAL DESTE
TRABALHO, POR QUALQUER MEIO DE COMUNICAÇÃO CONVENCIONAL OU
ELETRÔNICO, PARA FINS DE ESTUDO E PESQUISA, DESDE QUE CITADA A FONTE
E COMUNICADO AOS AUTORES A REFERÊNCIA DA CITAÇÃO.**

Ribeirão Preto, 05/02/2025.

Assinatura:

Dedico este trabalho à minha família, cuja força, apoio e amor silencioso sempre iluminaram o meu caminho. Mesmo nas distâncias, encontrei em vocês o amparo que me sustentou e a inspiração para seguir adiante.

RESUMO

O presente trabalho tem como objetivo analisar os desafios e as possibilidades enfrentados pelos professores da educação regular no processo de inclusão de alunos com deficiência. A pesquisa, de caráter teórico e abordagem qualitativa, fundamenta-se em revisão bibliográfica de autores como Mantoan, Mittler e Sassaki, além de documentos legais e normativos que sustentam a educação inclusiva no Brasil. A partir dessa análise, observou-se que, embora existam avanços significativos nas políticas públicas e na legislação, a efetivação da inclusão escolar ainda enfrenta barreiras estruturais, pedagógicas e atitudinais. O estudo destaca o papel central do professor como mediador do processo educativo e aponta a necessidade de formação continuada, apoio institucional e práticas pedagógicas flexíveis que valorizem a diversidade e promovam a participação de todos os estudantes. Conclui-se que a construção de uma escola verdadeiramente inclusiva requer compromisso coletivo, mudança de paradigma e a consolidação de uma cultura escolar baseada no respeito, na equidade e na valorização das diferenças.

Palavras-chave: Educação inclusiva. Deficiência. Formação docente. Práticas pedagógicas. Escola regular.

ABSTRACT

This study aims to analyze the challenges and possibilities faced by regular school teachers in the process of including students with disabilities. The research, theoretical in nature and qualitative in approach, is based on a literature review of authors such as Mantoan, Mittler, and Sassaki, as well as legal and normative documents that support inclusive education in Brazil. The analysis revealed that, despite significant progress in public policies and legislation, the implementation of school inclusion still faces structural, pedagogical, and attitudinal barriers. The study highlights the teacher's central role as the mediator of the educational process and emphasizes the need for ongoing professional development, institutional support, and flexible pedagogical practices that value diversity and promote the participation of all students. It concludes that building a truly inclusive school requires collective commitment, a paradigm shift, and the consolidation of a school culture based on respect, equity, and the appreciation of differences.

Keywords: Inclusive education. Disability. Teacher training. Pedagogical practices. Regular school.

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	07
2 REFERENCIAL TEÓRICO.....	08
2.1 Inclusão escolar e seus fundamentos legais	08
2.2 O papel do professor na inclusão.....	11
2.3 Barreiras e desafios no contexto escolar	14
2.4 Estratégias e práticas pedagógicas inclusivas	16
3 METODOLOGIA	19
CONSIDERAÇÕES FINAIS	21
REFERÊNCIAS.....	22

1 INTRODUÇÃO

A inclusão de pessoas com deficiência no contexto educacional é um processo histórico que atravessa diversas disputas e transformações sociais. Esse movimento ganhou força e reconhecimento mundial a partir da Declaração Mundial sobre Educação para Todos (1990), marco internacional que consolidou o direito à educação como princípio universal.

A inclusão representa, simultaneamente, um dos maiores desafios e uma das mais significativas conquistas da educação contemporânea. Nas últimas décadas, o tema passou a ocupar lugar de destaque nas políticas públicas, nas pesquisas acadêmicas e nas práticas pedagógicas, refletindo o esforço coletivo em promover uma educação mais justa, equitativa e acessível. No entanto, embora as legislações assegurem o direito de acesso e permanência de alunos com deficiência nas escolas comuns, a efetivação desse direito ainda enfrenta obstáculos de natureza estrutural, pedagógica e atitudinal.

A promulgação de dispositivos como a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Lei nº 13.146/2015) e a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (2008) marcou um avanço importante na consolidação dos direitos educacionais e na valorização da diversidade. Esses marcos legais afirmam que toda pessoa tem direito à educação em igualdade de condições, cabendo ao sistema de ensino adaptar-se às necessidades de cada estudante. Contudo, persiste uma distância significativa entre o que está previsto na legislação e o que efetivamente se concretiza nas práticas escolares, revelando a necessidade de uma análise crítica sobre o processo de inclusão.

Na realidade cotidiana das escolas, observa-se que muitos professores ainda enfrentam dificuldades em trabalhar com alunos com deficiência — seja pela falta de formação adequada, pela escassez de recursos pedagógicos acessíveis ou pela ausência de apoio institucional efetivo. Além disso, as barreiras atitudinais, associadas a preconceitos e estigmas, continuam sendo um dos principais entraves à construção de ambientes verdadeiramente inclusivos. Esse cenário reforça a importância de compreender o papel do professor e suas práticas no contexto da inclusão, considerando que ele é o principal mediador entre o aluno e o conhecimento.

A escola inclusiva requer mais do que adaptações físicas ou curriculares: exige uma profunda mudança de paradigma. A inclusão não se limita a inserir o aluno com

deficiência no espaço escolar, mas a garantir sua participação ativa, o desenvolvimento de suas potencialidades e o reconhecimento de suas singularidades. Para que isso ocorra, é essencial que os docentes estejam devidamente preparados e que a instituição de ensino promova uma cultura de acolhimento, diálogo e colaboração.

Diante desse contexto, o presente trabalho tem como objetivo analisar os desafios e as possibilidades enfrentados pelos professores da educação regular no processo de inclusão de alunos com deficiência, com base em uma abordagem teórica e reflexiva. A questão norteadora que orienta esta pesquisa é: Quais são os principais desafios enfrentados pelos professores da escola regular no processo de inclusão de alunos com deficiência e quais práticas podem favorecer esse processo?

A relevância deste estudo justifica-se pela necessidade de ampliar a compreensão sobre o papel do professor e fomentar reflexões que subsidiem práticas pedagógicas mais efetivas, humanas e inclusivas. Considerando que a inclusão é um princípio que transcende o campo educacional e se insere no âmbito dos direitos humanos, compreender seus desafios e possibilidades significa contribuir para a construção de uma sociedade mais democrática, solidária e plural.

2 REFERENCIAL TEÓRICO

O referencial teórico que fundamenta este estudo busca apresentar as bases conceituais, históricas e legais que sustentam a educação inclusiva no Brasil. Para compreender a complexidade do tema, é necessário revisitar o percurso da educação especial, as políticas públicas que estruturam o direito à inclusão e o papel dos profissionais envolvidos no processo educativo. Assim, esta seção reúne contribuições de autores clássicos e contemporâneos, oferecendo uma visão ampla sobre os desafios, avanços e práticas que compõem a construção de uma escola verdadeiramente inclusiva.

2.1 Inclusão escolar e seus fundamentos legais

O processo de inclusão escolar no Brasil está profundamente ligado à evolução das políticas públicas de educação, às transformações sociais e aos movimentos organizados que reivindicam igualdade de oportunidades e respeito às diferenças. Ao longo da história, a educação especial passou por distintas fases: de ações isoladas

e assistencialistas à construção de uma proposta educacional inclusiva, baseada em direitos humanos, justiça social e democratização do ensino.

A partir da Constituição Federal de 1988, que estabeleceu a educação como direito de todos e dever do Estado, houve uma mudança significativa na forma como o país passou a enxergar as pessoas com deficiência. O texto constitucional representou um marco ao reforçar que o acesso ao ensino deve ocorrer sem discriminação e que cabe ao poder público assegurar condições adequadas à permanência e ao sucesso escolar de todos os estudantes, independentemente de suas características individuais. Essa diretriz é reforçada na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB nº 9.394/1996), que, em seu Capítulo V, artigo 58, define a educação especial como modalidade oferecida, preferencialmente, na rede regular de ensino, evidenciando a centralidade da escola comum na garantia de uma educação igualitária.

Foi somente a partir desse conjunto normativo que o país começou a consolidar com maior clareza a ideia de que a inclusão não é um complemento da educação, mas um de seus princípios estruturantes. O reconhecimento da educação especial como modalidade integrada à educação básica reforça a responsabilidade das escolas regulares em oferecer atendimento adequado, com adaptações curriculares, acessibilidade física e pedagógica, além de recursos individuais e coletivos que favoreçam o desenvolvimento integral da pessoa com deficiência.

Historicamente, conforme explica Mazzotta (2005), o atendimento às pessoas com deficiência no Brasil teve origem em práticas isoladas e iniciativas predominantemente privadas, direcionadas por indivíduos ou instituições filantrópicas que buscavam suprir, embora de forma limitada, a ausência de políticas públicas estruturadas. Entre essas iniciativas destacam-se a Sociedade Pestalozzi e a Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais (APAE), instituições de grande relevância histórica e social, que desempenharam papel central na oferta de serviços educacionais e terapêuticos nas primeiras décadas do século XX. Essas práticas eram, em grande parte, baseadas em modelos assistencialistas e segregadores, que separavam os alunos com deficiência do convívio escolar comum.

Os primeiros movimentos mais organizados surgiram ainda no século XIX, durante o período imperial, com a criação do Imperial Instituto dos Meninos Cegos (atual Instituto Benjamin Constant) e do Imperial Instituto de Surdos-Mudos (hoje Instituto Nacional de Educação de Surdos – INES). Tais instituições representaram

avanços importantes por introduzir práticas pedagógicas voltadas às necessidades de estudantes com deficiência sensorial, sobretudo visual e auditiva. Todavia, como ressaltam Filho e Berezovsky (2005, apud Fonseca, 2022), apesar dos esforços, os atendimentos eram limitados, especialmente quando se tratava de estudantes com deficiências múltiplas ou condições associadas, que muitas vezes não encontravam acolhimento nem metodologias adequadas às suas particularidades.

Segundo Fonseca (2022), o início do século XX é marcado por transformações profundas no campo educacional, impulsionadas pela urbanização, industrialização e reorganização social do período republicano. Entretanto, mesmo diante dessas mudanças, persistiu a ausência de políticas públicas consistentes voltadas às pessoas com deficiência, o que fez com que grande parte dos atendimentos permanecesse sob responsabilidade de instituições filantrópicas, reforçando a lógica do caráter assistencialista da época.

A partir da década de 1960, houve uma expansão significativa da educação especial no Brasil. Entretanto, esse avanço não foi suficiente para atender às necessidades da população com deficiência, tendo em vista o reduzido número de escolas públicas de educação especial e a existência de instituições privadas mais estruturadas, porém de difícil acesso para grande parte da população, sobretudo as famílias de baixa renda. De acordo com Bueno (2004), as instituições se dividiam entre o setor privado — com serviços educacionais e terapêuticos — e as entidades filantrópicas, que acolhiam os estudantes mais vulneráveis. Esse modelo contribuiu para perpetuar práticas segregadoras, excluindo muitas pessoas com deficiência do sistema escolar regular.

Entre as décadas de 1950 e 1980, intensificaram-se as críticas a essa lógica segregadora, impulsionadas por movimentos sociais e pesquisas científicas que demonstravam a capacidade de aprendizagem das pessoas com deficiência, contrapondo a visão de incapacidade prevalente até então. Esse cenário promoveu o surgimento da proposta de integração, que defendia o ingresso de alunos com deficiência na escola comum, desde que esses se adaptassem às normas, currículos e práticas pedagógicas vigentes. Como destacam Mendes (2006, apud Nunes; Saia; Tavares, 2015), a integração foi importante no combate à segregação, mas ainda mantinha uma perspectiva de responsabilização individual, colocando sobre o aluno o ônus da adaptação.

O paradigma da inclusão, que se consolidou internacionalmente a partir da década de 1990, inverte essa lógica: não cabe ao aluno adaptar-se à escola, mas à escola adaptar-se às suas necessidades. Esse novo modelo é fundamentado na defesa dos direitos humanos e impulsionado pela Declaração de Salamanca (UNESCO, 1994), que estabelece que todas as crianças devem aprender juntas, sempre que possível, independentemente de suas características físicas, intelectuais, sociais ou emocionais.

No Brasil, esse movimento se fortaleceu com a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (2008), documento que defende a matrícula de todos os estudantes, sem exceção, nas classes comuns, orientando a implementação de políticas voltadas à eliminação de barreiras e à promoção da participação plena. Posteriormente, a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Lei nº 13.146/2015) consolidou princípios fundamentais, estabelecendo que a educação deve ocorrer “preferencialmente na rede regular de ensino” e que o Estado deve assegurar recursos, tecnologias assistivas, apoio pedagógico e acessibilidade em todas as suas dimensões.

Assim, observa-se que os direitos educacionais da pessoa com deficiência são conquistas relativamente recentes e continuam em constante aperfeiçoamento. As políticas públicas contemporâneas têm buscado garantir não apenas o acesso, mas também a permanência, participação e aprendizagem, promovendo a equidade e combatendo preconceitos que ainda persistem no ambiente escolar e social. A inclusão, portanto, configura-se como um compromisso ético, político e pedagógico que exige ações articuladas entre Estado, escola e sociedade.

2.2 O papel do professor na inclusão

O professor ocupa posição central no processo de inclusão escolar, sendo um dos principais responsáveis por transformar as diretrizes legais e políticas públicas em práticas pedagógicas efetivas. Embora a legislação brasileira determine que a escola regular é o lugar de todos os alunos, inclusive aqueles com deficiência, é na ação cotidiana do docente que a inclusão se concretiza ou se fragiliza. Por essa razão, compreender o papel do professor no contexto da diversidade é essencial para analisar os avanços e os entraves da educação inclusiva no país.

Antes de tudo, é necessário reconhecer que, historicamente, a formação de professores no Brasil não contemplou, de maneira consistente, conteúdos específicos sobre educação inclusiva, adaptações curriculares, acessibilidade, uso de tecnologias assistivas e compreensão das diferentes deficiências. Esse cenário contribuiu para que muitos profissionais, já inseridos na prática escolar, se sentissem despreparados para lidar com a heterogeneidade das salas de aula contemporâneas. Assim, ainda que a legislação avance e a escola se torne mais plural, os desafios da prática docente permanecem intensos, exigindo maior investimento em formação inicial e continuada.

De acordo com Mittler (2003), o professor precisa desenvolver uma perspectiva pedagógica baseada não apenas no domínio de técnicas ou metodologias específicas, mas também em uma postura ética e humanizada diante das diferenças. Para o autor, a crença na capacidade de aprendizagem de todos os estudantes, mesmo aqueles que apresentam deficiências ou necessidades educacionais específicas, é um aspecto indispensável da atuação docente. Em outras palavras, o professor deve compreender que a aprendizagem ocorre em ritmos e formas variadas, e que a função da escola é justamente oferecer condições para que cada aluno desenvolva suas potencialidades.

Essa compreensão está profundamente relacionada à mudança de paradigma que marca a transição do modelo integrador para o modelo inclusivo. Se antes cabia ao aluno adaptar-se ao ambiente escolar — modificando seu comportamento, sua comunicação ou seu desempenho —, a perspectiva atual determina que é a escola que deve se ajustar às necessidades do estudante. É nesse ponto que o papel do professor se torna decisivo: cabe a ele reorganizar práticas, diversificar estratégias, adaptar recursos e promover interações que favoreçam a participação e o pertencimento de todos.

Sassaki (1997) destaca que a inclusão escolar envolve uma mudança de mentalidade, que vai além da simples adaptação de conteúdos. Trata-se de compreender a diferença como valor e não como obstáculo. O professor, portanto, deve ser um agente de transformação dentro do espaço escolar, promovendo uma pedagogia centrada no aluno e comprometida com o desenvolvimento integral. Essa mudança exige que o docente atue com sensibilidade, escuta ativa e abertura para ressignificar sua prática, adotando uma postura investigativa e reflexiva diante dos desafios.

Nessa perspectiva, a formação continuada assume papel essencial. Como destaca Tardif (2002), o saber docente é construído na intersecção entre conhecimento teórico, prática cotidiana e experiência profissional. Assim, cursos, oficinas, grupos de estudos e formações em serviço tornam-se instrumentos fundamentais para que o professor desenvolva competências necessárias ao atendimento da diversidade. A formação continuada deve ser entendida não como momento pontual, mas como processo contínuo, que acompanha toda a carreira docente.

Outro aspecto central é a capacidade do professor de trabalhar de forma colaborativa. A inclusão não pode ser tarefa individual ou isolada, pois exige articulação com outros profissionais da escola, com a equipe gestora, com profissionais do Atendimento Educacional Especializado (AEE) e com as famílias. Essa colaboração contribui para o planejamento de estratégias mais qualificadas, para o desenvolvimento de planos individualizados e para uma visão mais ampla sobre o estudante. Segundo Mittler (2003), quando professores e equipes trabalham juntos, a escola torna-se um espaço mais capaz de responder às diferenças.

Além disso, é importante considerar que o professor atua também no enfrentamento das barreiras atitudinais, que ainda representam um dos maiores entraves à inclusão. Preconceitos, expectativas reduzidas e estigmatizações sobre estudantes com deficiência podem prejudicar significativamente sua aprendizagem e participação. Nesse sentido, o professor precisa estar atento às próprias concepções e práticas, questionando padrões e crenças que perpetuam exclusões. Como enfatiza Skliar (1999), a escuta das vozes da diferença é essencial para desconstruir modelos homogeneizadores e construir ambientes verdadeiramente inclusivos.

Portanto, o papel do professor na inclusão vai muito além da execução de atividades adaptadas. Ele envolve um compromisso ético, político e pedagógico com a equidade, bem como a compreensão de que ensinar na diversidade requer criatividade, flexibilidade e abertura ao novo. A inclusão não é uma meta a ser atingida individualmente, mas um processo coletivo, que deve ser construído diariamente por meio de práticas fundamentadas, reflexivas e sensíveis às singularidades de cada estudante. A escola inclusiva se realiza quando o professor reconhece que ensinar é também aprender com a diversidade, transformando desafios em oportunidades para promover uma educação que seja, de fato, para todos.

2.3 Barreiras e desafios no contexto escolar

Apesar de todos os avanços legais, conceituais e políticos que estruturam a educação inclusiva no Brasil, a prática cotidiana ainda revela inúmeras barreiras que dificultam sua efetivação. A inclusão escolar não depende somente da matrícula dos alunos com deficiência na escola regular; ela exige a criação de condições reais de participação, convivência, aprendizagem e desenvolvimento, o que envolve superar obstáculos de ordem física, pedagógica, institucional, cultural e atitudinal. Assim, compreender os desafios enfrentados no ambiente escolar é essencial para identificar os fatores que impedem a consolidação de uma escola verdadeiramente inclusiva.

A primeira dimensão que merece destaque refere-se às barreiras físicas e arquitetônicas, que ainda persistem em muitas instituições. Escadas sem corrimão, ausência de rampas, portas estreitas, mobiliário inadequado, pisos escorregadios e falta de sinalização tátil são exemplos de elementos que dificultam ou mesmo impedem a circulação e o acesso de estudantes com deficiência física, visual ou mobilidade reduzida. Embora a legislação brasileira — especialmente a Lei Brasileira de Inclusão (Lei nº 13.146/2015) — determine padrões de acessibilidade universal, muitas escolas ainda não os cumprem integralmente, o que compromete a presença e a autonomia dos estudantes.

No entanto, as barreiras mais complexas não são as estruturais, mas as barreiras pedagógicas, relacionadas à forma como o ensino é organizado, aos métodos utilizados e às expectativas que professores e gestores nutrem em relação aos alunos com deficiência. Em muitos casos, as metodologias tradicionais — baseadas em aulas expositivas, avaliações padronizadas e currículos rígidos — não dialogam com as necessidades individuais dos estudantes. A falta de tempo para planejamento coletivo, a ausência de materiais adaptados e o pouco domínio de recursos pedagógicos inclusivos dificultam ainda mais o trabalho docente.

Além disso, a falta de apoio institucional também surge como obstáculo importante. Muitos professores afirmam não ter acesso a recursos fundamentais, como tecnologias assistivas, materiais didáticos acessíveis ou acompanhamento adequado por parte de profissionais especializados. Em algumas escolas, o Atendimento Educacional Especializado (AEE) funciona de forma isolada, sem articulação com a sala comum, o que fragiliza seu impacto no cotidiano pedagógico. Nesse sentido, a falta de políticas institucionais efetivas e a ausência de uma gestão

comprometida com a inclusão podem comprometer significativamente seu desenvolvimento.

A este respeito, pode-se dizer que

O AEE é entendido como um serviço de educação desenvolvido na rede regular de ensino cujas funções são: apoiar o desenvolvimento do discente com deficiência, transtorno gerais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação; disponibilizar o ensino de linguagens e códigos específicos de comunicação; adequar e produzir materiais didáticos e pedagógicos com vistas as necessidades discentes; oferecer tecnologia assistiva, entre outras, apresenta-se como meio efetivo de promover a inclusão (Ribeiro et al, 2015, p.7).

Outro desafio decisivo para o avanço da inclusão escolar diz respeito às barreiras atitudinais, que refletem preconceitos, estigmas e crenças equivocadas sobre a capacidade das pessoas com deficiência. Muitas vezes, ainda circula nas escolas a ideia de que o aluno com deficiência “atrapalha a turma”, “não acompanha” ou “precisa de um lugar separado”, reproduzindo concepções segregadoras. Esse tipo de visão gera expectativas reduzidas, que influenciam diretamente a forma como o aluno é ensinado, avaliado e inserido nas atividades escolares. Como aponta Skliar (1999), a escola frequentemente se baseia em um ideal de normalidade que silencia, exclui e desconsidera as múltiplas formas de existir e aprender.

Essas barreiras atitudinais têm raízes profundas na cultura escolar e, por isso, demandam mudanças que vão além da formação técnica. É necessário promover uma reeducação das relações escolares, capaz de transformar percepções, comportamentos e valores. A inclusão é, antes de tudo, um exercício ético, que pressupõe a compreensão de que todas as pessoas têm direito à participação plena, independentemente de suas condições.

A sobrecarga emocional e profissional dos professores aparece também como um dos grandes desafios enfrentados no contexto da inclusão. Muitos docentes relatam sentimento de impotência ao lidar com demandas diversas e complexas sem formação adequada ou apoio institucional satisfatório. A intensificação das responsabilidades, a falta de tempo para planejamento adaptado e a ausência de orientações específicas aprofundam o desgaste físico e emocional, contribuindo para a sensação de que a inclusão é sempre um desafio individual, quando, na verdade, deveria ser coletiva.

A isso se soma a necessidade de repensar profundamente os processos avaliativos. A avaliação tradicional, centrada na comparação entre estudantes e em padrões homogêneos de desempenho, muitas vezes não contempla as especificidades dos alunos com deficiência. Como defende Vygotsky (1998), o desenvolvimento humano é mediado socialmente, e o papel do professor consiste em identificar as zonas de desenvolvimento potencial, criando condições para que o aluno avance. Assim, a avaliação inclusiva precisa ser processual, diagnóstica e orientada ao progresso individual, valorizando o percurso singular de cada estudante.

Diante desse conjunto de obstáculos, torna-se evidente que a inclusão escolar depende de uma mudança estrutural e cultural que envolva toda a comunidade escolar. É necessário construir uma escola que não apenas aceite os alunos com deficiência, mas que reconheça suas potencialidades e reorganize suas práticas para garantir aprendizagem significativa. Para isso, é indispensável que professores, gestores, famílias e profissionais de apoio trabalhem coletivamente, promovendo uma cultura de acolhimento, colaboração e respeito à diversidade.

Assim, os desafios da inclusão são complexos, mas não intransponíveis. Eles exigem um conjunto articulado de ações — formação docente, investimento institucional, políticas públicas, apoio às práticas colaborativas e transformação das atitudes — para que a escola ultrapasse a lógica da homogeneização e se torne, de fato, um espaço de pertencimento para todos.

2.4 Estratégias e práticas pedagógicas inclusivas

A consolidação da educação inclusiva nas escolas brasileiras não depende apenas de um arcabouço legal robusto, mas da implementação de estratégias pedagógicas eficazes, capazes de garantir que todos os alunos — com ou sem deficiência — tenham reais oportunidades de participação e aprendizagem significativa. Uma escola é inclusiva quando promove práticas intencionais, planejadas e fundamentadas em metodologias acessíveis, flexíveis e diversificadas. Para isso, é necessário que professores, equipe gestora e profissionais de apoio reconheçam a diversidade como um ponto de partida para a ação pedagógica.

Uma das estratégias mais discutidas na literatura é o uso de metodologias diferenciadas, que respeitam os ritmos, estilos e modos de aprender de cada aluno. Conforme aponta Tomlinson (2001), a diferenciação pedagógica parte do princípio de

que os estudantes apresentam níveis distintos de prontidão, interesses e perfis cognitivos, e que, portanto, o ensino precisa ser adaptado para contemplar essa heterogeneidade. No contexto da inclusão, isso significa propor atividades que ofereçam múltiplas formas de engajamento, expressão e representação, conforme também recomendam as diretrizes do Desenho Universal para a Aprendizagem (DUA), amplamente difundidas por Meyer, Rose e Gordon (2014).

Nesse sentido, práticas que envolvem recursos visuais, auditivos e cinestésicos são eficazes tanto para alunos com deficiência quanto para a turma como um todo. Imagens, vídeos, músicas, jogos pedagógicos, roteiros ilustrados e materiais manipuláveis favorecem a compreensão dos conteúdos e ampliam as possibilidades de mediação. Estudos como os de Fonseca (2012) e Mitchell (2014) apontam que estratégias multissensoriais tornam o ambiente mais responsivo às necessidades específicas dos estudantes, reduzindo barreiras cognitivas e aumentando o engajamento.

Outra prática essencial é a incorporação de tecnologias assistivas, que incluem desde recursos simples — como pranchas de comunicação, lupa, livros ampliados e objetos concretos — até ferramentas digitais mais complexas, como softwares leitores de tela, teclados adaptados, aplicativos de comunicação alternativa e sistemas inteligentes de apoio à escrita e leitura. Segundo Bersch (2017), a tecnologia assistiva amplia a autonomia do aluno e potencializa o acesso ao currículo, possibilitando que estudantes com diferentes tipos de deficiência participem das atividades de forma mais ativa e independente. Entretanto, sua eficácia depende de formação docente adequada e de um planejamento pedagógico que integre esses recursos de maneira intencional.

A formação continuada dos professores é, portanto, um elemento indispensável para a consolidação da inclusão escolar. Autores como Mantoan (2003) e Glazzard (2011) destacam que nenhuma prática inclusiva se sustenta sem que o professor tenha condições de compreender a deficiência, refletir sobre suas próprias concepções pedagógicas e elaborar estratégias adequadas ao perfil da turma. A formação continuada deve contemplar temáticas como avaliação inclusiva, adaptação curricular, uso de tecnologias assistivas, práticas colaborativas e mediação da aprendizagem. Além disso, programas de capacitação favorecem o desenvolvimento da autoconfiança docente, reduzindo a insegurança frequentemente relatada por professores que atuam com alunos público-alvo da educação especial.

Outra estratégia amplamente defendida pela literatura é o trabalho colaborativo entre profissionais. A articulação entre professor da sala comum, professor do Atendimento Educacional Especializado (AEE), gestores e famílias possibilita um acompanhamento mais completo e coerente das necessidades dos estudantes. Conforme argumentam Oliveira e Lima (2013), a colaboração promove uma visão mais integral do aluno, facilitando a elaboração de Planos de Ensino Individualizados (PEI) e garantindo alinhamento entre as intervenções pedagógicas e os objetivos de desenvolvimento de cada estudante. Além disso, o diálogo constante entre escola e família favorece o compartilhamento de informações relevantes sobre o aluno, fortalecendo o vínculo entre os espaços educativo e doméstico.

A este respeito, pode-se afirmar que

equipes especializadas devem saber identificar e analisar caso a caso para que se possa definir os métodos mais adequados aos alunos da educação especial. Esse trabalho de identificação do tipo de deficiência é essencial para que os pais possam ser orientados, para se estabelecer quais as técnicas pedagógicas a serem adotadas no processo de ensino-aprendizagem, para que se possa evitar a negligência tanto dos familiares quanto dos profissionais da educação que lidam com essas crianças e por fim, estimular o desenvolvimento psicomotor das mesmas (MELO, 2015, p.13).

A avaliação inclusiva também é uma prática indispensável. Como enfatiza Luckesi (2011), avaliar significa promover o desenvolvimento, e não classificar o aluno. Em uma perspectiva inclusiva, a avaliação deve ser contínua, processual e diagnóstica, levando em conta tanto o percurso individual quanto os avanços possíveis dentro da realidade de cada estudante. Inspirada nas contribuições de Vygotsky (1998), a avaliação inclusiva busca identificar a Zona de Desenvolvimento Proximal (ZDP) de cada aluno, de modo a planejar intervenções que o ajudem a avançar. Isso implica considerar diferentes formas de expressão — oralidade, produções visuais, atividades práticas — e valorizar o progresso singular.

Para Nascimento et al:

a flexibilização do currículo e a modificação de estratégias de ensino são necessárias para atender à diversidade existente nas salas de aula. A adoção de métodos diferenciados de ensino, como a utilização de tecnologias assistivas e a adaptação das avaliações, permite que todos os alunos, independentemente das suas limitações, tenham acesso ao conhecimento e possam demonstrar seu aprendizado de maneira adequada às suas necessidades. Tais adaptações não devem ser vistas como um processo isolado, mas sim como uma abordagem

contínua que visa a criação de um ambiente de ensino inclusivo, capaz de atender às diversas formas de aprender presentes no contexto escolar (NASCIMENTO et al., 2025, p. 6).

Por fim, as práticas pedagógicas inclusivas pressupõem também a criação de um clima escolar acolhedor, baseado no respeito, na cooperação e na construção de valores éticos. Como ressalta Ribeiro (2019), a inclusão se fortalece quando o ambiente promove empatia e colaboração, e quando todos os estudantes são estimulados a conviver com a diversidade de maneira positiva. A cultura escolar inclusiva não se faz apenas com metodologias adaptadas, mas com relações fundamentadas no reconhecimento da dignidade e do potencial de cada sujeito.

Em síntese, as estratégias pedagógicas inclusivas precisam ser amplas, articuladas e contínuas. Elas envolvem desde práticas de sala de aula até políticas institucionais, desde tecnologias assistivas até mudanças culturais. A inclusão não se limita à presença física do aluno: ela exige sua participação ativa, o acesso aos processos de aprendizagem e o pertencimento à comunidade escolar. Portanto, o papel do professor e da escola é fundamental na construção de práticas que rompam com a lógica excludente e assegurem uma educação de qualidade para todos.

3 METODOLOGIA

A metodologia constitui um dos eixos centrais de qualquer trabalho científico, pois define o caminho percorrido para alcançar os objetivos propostos e fundamentar as reflexões teóricas. No caso do presente estudo, a abordagem metodológica adotada é de natureza qualitativa, com caráter exploratório e descritivo, uma vez que busca compreender, a partir da literatura existente, os desafios e as possibilidades da inclusão de alunos com deficiência na escola regular, bem como o papel do professor e do Atendimento Educacional Especializado (AEE) nesse processo.

De acordo com Gil (2010), as pesquisas de natureza qualitativa não se baseiam em dados numéricos, mas em análises interpretativas, permitindo compreender significados, motivações e contextos sociais. Essa abordagem é especialmente adequada quando se pretende investigar fenômenos educacionais que envolvem múltiplas dimensões — pedagógicas, sociais e humanas —, como é o caso da educação inclusiva.

O caráter exploratório deste trabalho justifica-se pela necessidade de aprofundar o entendimento sobre as práticas docentes no contexto inclusivo e identificar caminhos que contribuam para a consolidação de uma escola mais democrática e equitativa. Segundo Severino (2016), as pesquisas exploratórias são apropriadas quando o tema, embora amplamente debatido, ainda exige maior sistematização e reflexão crítica. Assim, o estudo não busca comprovar hipóteses, mas analisar e interpretar concepções e práticas relatadas por diferentes autores.

O presente TCC é uma pesquisa bibliográfica, realizada a partir da leitura, análise e interpretação de livros, artigos científicos, dissertações, legislações e documentos oficiais relacionados ao tema da educação inclusiva. De acordo com Lakatos e Marconi (2017), esse tipo de pesquisa baseia-se em material já publicado, sendo especialmente útil para o embasamento teórico e a formulação de novas perspectivas sobre determinado fenômeno.

As fontes utilizadas abrangem autores clássicos e contemporâneos que tratam da inclusão educacional sob diferentes enfoques.

Como o estudo se baseia em pesquisa teórica e documental, não inclui dados empíricos obtidos por meio de entrevistas ou observações em campo. Essa escolha metodológica, no entanto, não representa uma limitação em termos de validade científica, pois a revisão bibliográfica oferece uma base sólida para compreender o estado atual das discussões sobre inclusão escolar e práticas docentes.

Todavia, reconhece-se que futuras pesquisas poderiam complementar este trabalho com abordagens empíricas, envolvendo a escuta de professores, alunos e gestores escolares, o que possibilitaria identificar de maneira mais direta as percepções e desafios vivenciados no cotidiano das escolas.

A opção pela pesquisa qualitativa e bibliográfica mostrou-se adequada aos objetivos propostos, pois permitiu integrar diferentes perspectivas teóricas sobre a inclusão, destacando tanto os avanços quanto as lacunas existentes na formação e atuação docente. A análise dos textos selecionados contribuiu para a construção de um panorama consistente, capaz de sustentar reflexões e propor caminhos para o fortalecimento das práticas inclusivas nas escolas.

Conforme salienta Minayo (2012), o rigor em pesquisas qualitativas não está na quantificação de dados, mas na profundidade das análises e na coerência entre objetivos, metodologia e interpretação. Nesse sentido, o presente estudo buscou manter a fidelidade entre o propósito de compreender a inclusão escolar e o método

de investigação adotado, priorizando a interpretação crítica e a reflexão fundamentada sobre o tema.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A inclusão de alunos com deficiência na escola regular representa um dos maiores desafios e, ao mesmo tempo, uma das mais importantes oportunidades para a educação brasileira contemporânea. Ao longo deste trabalho, foi possível compreender que, embora o país disponha de um conjunto robusto de legislações e políticas públicas voltadas à promoção da inclusão — como a Lei Brasileira de Inclusão (Lei nº 13.146/2015) e a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (2008) —, a efetivação desses princípios ainda esbarra em obstáculos estruturais, pedagógicos e atitudinais.

A análise teórica evidenciou que o papel do professor é central nesse processo. É ele quem, na prática cotidiana, transforma a sala de aula em um espaço de possibilidades, mediação e reconhecimento da diversidade. No entanto, os docentes frequentemente enfrentam dificuldades decorrentes da falta de formação específica, da escassez de recursos pedagógicos adaptados e do insuficiente apoio institucional. Tais fatores revelam a urgência de se investir em formação continuada, condições adequadas de trabalho e políticas de valorização profissional, que permitam ao professor exercer sua função de forma plena e segura.

Além disso, a reflexão permitiu compreender que a inclusão não deve ser encarada como um simples cumprimento legal, mas como um compromisso ético e humano com o direito de todos à educação. Incluir significa reconhecer as diferenças como parte natural da condição humana e, a partir delas, construir uma escola mais justa, acolhedora e democrática. Trata-se, portanto, de um processo que ultrapassa o campo pedagógico, exigindo uma mudança de cultura e mentalidade tanto no ambiente escolar quanto na sociedade.

A escola inclusiva é aquela que aprende continuamente, que se adapta e se transforma conforme as necessidades de seus alunos. Isso implica repensar metodologias, flexibilizar currículos, promover o trabalho colaborativo entre docentes e fortalecer o diálogo com as famílias. A inclusão, quando vivida de forma consciente e comprometida, beneficia não apenas os estudantes com deficiência, mas todos os

envolvidos no processo educativo, pois amplia horizontes, estimula a empatia e enriquece as experiências de aprendizagem.

Portanto, conclui-se que a construção de uma educação verdadeiramente inclusiva é um caminho coletivo, que requer a participação de professores, gestores, famílias e da comunidade em geral. É um processo contínuo, que demanda sensibilidade, preparo e, sobretudo, vontade política e pedagógica para que as escolas se tornem, de fato, espaços de pertencimento, respeito e oportunidades para todos.

Assim, o presente trabalho contribui com uma reflexão teórica sobre os desafios e possibilidades da inclusão escolar, destacando que o sucesso desse processo depende, fundamentalmente, da valorização do professor e da consolidação de práticas educativas que compreendam a diferença como uma riqueza, e não como um obstáculo.

REFERÊNCIAS

- BERSCH, Rita. *Tecnologia assistiva para educação inclusiva*. Porto Alegre: UFRGS, 2017.
- BRASIL. Constituição da República Federativa do Brasil de 1988. Brasília, DF: Senado Federal, 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. 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. *Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva*. Brasília: MEC/SEESP, 2008.
- CARVALHO, Rosita Edler. *Educação inclusiva: com os pingos nos “is”*. 9. ed. Porto Alegre: Mediação, 2017.
- FONSECA, Vitor da. *Educação inclusiva e desenvolvimento humano*. São Paulo: Cortez, 2012.
- FONSECA, Victor. História da educação especial no Brasil: avanços, retrocessos e desafios atuais. *Revista Educação em Debate*, Fortaleza, v. 44, n. 2, p. 1–15, 2022.
- GIL, Antonio Carlos. *Métodos e técnicas de pesquisa social*. 6. ed. São Paulo: Atlas, 2010.

- GLAT, Rosana; PLETSCHE, Marcia Denise. O papel da escola na construção de uma educação inclusiva. *Revista Brasileira de Educação Especial*, v. 27, n. 1, p. 13–28, 2021.
- LAKATOS, Eva Maria; MARCONI, Marina de Andrade. *Fundamentos de metodologia científica*. 8. ed. São Paulo: Atlas, 2017.
- LUCKESI, Cipriano Carlos. *Avaliação da aprendizagem escolar: estudos e proposições*. 22. ed. São Paulo: Cortez, 2011.
- MANTOAN, Maria Teresa Eglér. *Inclusão escolar: o que é? Por quê? Como fazer?* São Paulo: Moderna, 2006.
- MAZZOTTA, Marcos José da Silveira. *Educação especial no Brasil: história e políticas públicas*. São Paulo: Cortez, 2005.
- MELO, Ana Paula. *Educação especial: práticas, desafios e caminhos*. Recife: UFPE, 2015.
- MEYER, Anne; ROSE, David; GORDON, David. *Universal design for learning: theory and practice*. Wakefield: CAST, 2014.
- MINAYO, Maria Cecília de Souza (org.). *O desafio do conhecimento: pesquisa qualitativa em saúde*. 14. ed. São Paulo: Hucitec, 2012.
- MITCHELL, David. *What really works in special and inclusive education*. New York: Routledge, 2014.
- MITTLER, Peter. *Educando crianças com necessidades especiais: os desafios da inclusão*. Porto Alegre: Artmed, 2003.
- NASCIMENTO, J. B. et al. A inclusão de alunos com necessidades especiais no ensino regular: perspectivas e desafios. *Revista Foco*, v. 18, n. 2, 2025.
- OLIVEIRA, Maria Cláudia; LIMA, Luciana. A contribuição do trabalho colaborativo para a inclusão. *Revista Educação Especial*, Santa Maria, v. 26, n. 45, p. 89–104, 2013.
- ONU. *Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência*. Nova York: Organização das Nações Unidas, 2006. Disponível em: <https://www.un.org/esa/socdev/enable/documents/tccconvs.pdf>
- RIBEIRO, D. M.; FREIRE, C. F. C.; COSTA, M. C. A escola regular e os desafios da inclusão: aspectos conceituais e operacionais. In: CONGRESSO NACIONAL DE EDUCAÇÃO – CONEDU, 2., 2015, Campina Grande. *Anais...* Campina Grande: Realize, 2015. v. 2. p. 1–8.
- SEVERINO, Antônio Joaquim. *Metodologia do trabalho científico*. 24. ed. São Paulo: Cortez, 2016.
- SKLIAR, Carlos. *A surdez: um olhar sobre as diferenças*. Porto Alegre: Mediação, 1999.

TARDIF, Maurice. *Saberes docentes e formação profissional*. Petrópolis: Vozes, 2002.

TOMLINSON, Carol Ann. *How to differentiate instruction in mixed-ability classrooms*. Alexandria: ASCD, 2001.

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

VYGOTSKY, Lev Semionovich. *A formação social da mente*. São Paulo: Martins Fontes, 1998.