REVISTA TÓPICOS
ISSN 2965-6672 | Qualis A2

FORMAÇÃO DOCENTE E EDUCAÇÃO INCLUSIVA: ENTRE AS POLÍTICAS EDUCACIONAIS E OS DESAFIOS DA PRÁTICA PEDAGÓGICA NO ATENDIMENTO ÀS NECESSIDADES EDUCACIONAIS ESPECÍFICAS

TEACHER EDUCATION AND INCLUSIVE EDUCATION: BETWEEN EDUCATIONAL POLICIES AND THE CHALLENGES OF PEDAGOGICAL PRACTICE IN ADDRESSING SPECIFIC EDUCATIONAL NEEDS

Ciências Humanas • 14/09/2026

REGISTRO DOI: 10.70773/revistatopicos/789347499

Ana Paula Lima de Santana[1]

Eliana Maria de Sousa Lima e Sousa[2]

Francisco José da Cunha Cavalcanti[3]

Jones Pereira de Oliveira[4]

Marcella Alves de Sousa[5]

Marciléia Felipini Colombi[6]

Marinete Reis Lima[7]

Ivani Gonçalves dos Santos[8]

Silvia Rosana Braga Xavier[9]

Wanessa Maria de Lima[10]

RESUMO

A consolidação da educação inclusiva no Brasil tem sido acompanhada pela ampliação de dispositivos legais destinados a assegurar o acesso, a permanência, a participação e a aprendizagem dos estudantes em sistemas educacionais inclusivos. Entretanto, a expansão normativa e o crescimento das matrículas em classes comuns não eliminam as dificuldades enfrentadas pelos professores para responder pedagogicamente à diversidade presente nas escolas. Nesse contexto, este artigo analisa as relações entre as políticas educacionais voltadas à educação inclusiva, a formação docente e os desafios da prática pedagógica no atendimento às necessidades educacionais específicas. Trata-se de uma pesquisa bibliográfica e documental, de abordagem qualitativa e caráter analítico-interpretativo. O corpus documental contempla dispositivos legais e normativos brasileiros relacionados à educação especial e à formação docente, enquanto a discussão bibliográfica articula estudos sobre formação inicial e continuada, inclusão escolar, práticas pedagógicas, acessibilidade curricular, trabalho colaborativo e Desenho Universal para a Aprendizagem. Os resultados da análise indicam que o ordenamento jurídico brasileiro apresenta avanços importantes no reconhecimento do direito à educação inclusiva, mas sua efetivação depende de condições que ultrapassam a matrícula dos estudantes nas classes comuns. Evidenciam-se lacunas na formação inicial, fragmentação entre conhecimentos gerais e específicos, insuficiência de experiências formativas relacionadas às situações concretas da escola e necessidade de fortalecimento da formação continuada contextualizada. Conclui-se que uma política efetivamente inclusiva requer formação docente articulada às práticas escolares, planejamento colaborativo, acessibilidade pedagógica, organização de apoios e responsabilização institucional, evitando atribuir

exclusivamente ao professor a solução de barreiras produzidas estruturalmente pelos sistemas educacionais.
Palavras-chave: Formação docente; Educação inclusiva; Políticas educacionais; Prática pedagógica; Necessidades educacionais específicas.

ABSTRACT

The consolidation of inclusive education in Brazil has been accompanied by the expansion of legal provisions aimed at ensuring students' access, permanence, participation, and learning within inclusive educational systems. However, normative advances and the growth of enrollment in mainstream classrooms do not eliminate the difficulties teachers face in responding pedagogically to diversity in schools. In this context, this article analyzes the relationship between educational policies aimed at inclusive education, teacher education, and the challenges of pedagogical practice in addressing specific educational needs. This is a bibliographic and documentary study with a qualitative and analytical-interpretive approach. The documentary corpus comprises Brazilian legal and normative provisions related to special education and teacher education, while the bibliographic discussion draws on studies concerning initial and continuing teacher education, school inclusion, pedagogical practices, curricular accessibility, collaborative work, and Universal Design for Learning. The analysis indicates that the Brazilian legal framework has made significant progress in recognizing the right to inclusive education, although its implementation depends on conditions that go beyond students' enrollment in mainstream classrooms. Gaps in initial teacher education, fragmentation between general and specific knowledge, insufficient training experiences connected to concrete school situations, and the need to strengthen contextualized

continuing education remain evident. The study concludes that an effectively inclusive policy requires teacher education connected to school practices, collaborative planning, pedagogical accessibility, organization of support, and institutional accountability, avoiding placing on teachers alone the responsibility for overcoming barriers structurally produced by educational systems.
Keywords: Teacher education; Inclusive education; Educational policies; Pedagogical practice; Specific educational needs.

INTRODUÇÃO

A educação inclusiva constitui uma das principais agendas das políticas educacionais contemporâneas, fundamentada no reconhecimento da educação como direito de todos e na necessidade de construção de sistemas capazes de responder à diversidade humana. Essa perspectiva desloca a compreensão da inclusão de uma ação destinada exclusivamente a determinados grupos para uma reorganização das condições de ensino, de participação e de aprendizagem oferecidas pela escola. Nesse sentido, incluir não se restringe à presença física do estudante na classe comum, mas pressupõe condições institucionais, curriculares, pedagógicas e de acessibilidade que possibilitem sua efetiva participação no processo educacional.

No Brasil, esse movimento tem sido sustentado por um conjunto progressivo de dispositivos legais e normativos. A Constituição Federal de 1988 estabeleceu a educação como direito de todos, enquanto a Lei nº 9.394/1996 definiu a Educação Especial como modalidade educacional oferecida preferencialmente na rede regular de ensino. Posteriormente, a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva, publicada em 2008,

reforçou a organização de sistemas educacionais inclusivos e a transversalidade da Educação Especial. A Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência, Lei nº 13.146/2015, ampliou a proteção jurídica desse direito ao estabelecer a obrigação de assegurar sistema educacional inclusivo em todos os níveis e ao longo da vida.

O processo normativo ganhou nova configuração com a instituição da Política Nacional de Educação Especial Inclusiva (PNEEI), por meio do Decreto nº 12.686, de 20 de outubro de 2025. A política reafirma princípios como o sistema educacional inclusivo, a transversalidade da Educação Especial, a oferta de tecnologias assistivas e adaptações razoáveis, medidas de apoio individualizadas, Atendimento Educacional Especializado (AEE) e articulação entre os diferentes atores envolvidos na escolarização. Em 2026, a Portaria MEC nº 421 regulamentou aspectos da política e estruturou a Rede Nacional de Educação Especial Inclusiva.

Os indicadores educacionais demonstram, paralelamente, expressivo avanço na escolarização em classes comuns. Dados do Censo Escolar de 2025 apontaram aproximadamente 2,5 milhões de matrículas na Educação Especial, representando crescimento significativo em comparação aos anos anteriores. Entre os estudantes de 4 a 17 anos, 96% encontravam-se incluídos em classes comuns. Apesar disso, somente 45,8% estavam em classes comuns com acesso ao Atendimento Educacional Especializado, revelando que a ampliação da inclusão escolar ainda convive com desigualdades na disponibilização dos apoios necessários (INEP, 2026).

Esses dados permitem diferenciar dois movimentos que nem sempre se desenvolvem com a mesma intensidade: a ampliação do

acesso à classe comum e a garantia de condições pedagógicas para permanência, participação e aprendizagem. Essa distinção é fundamental porque uma política inclusiva não pode ser avaliada exclusivamente pelo número de matrículas. A presença do estudante constitui condição indispensável, mas insuficiente quando persistem barreiras curriculares, comunicacionais, atitudinais, tecnológicas, arquitetônicas e pedagógicas.

Nesse cenário, a formação docente assume posição estratégica. Se as políticas educacionais determinam a escolarização em uma perspectiva inclusiva, torna-se necessário discutir em que condições os profissionais responsáveis pelo ensino são formados para construir práticas coerentes com esse princípio. Não se trata de esperar que cada professor domine isoladamente todas as especificidades relacionadas às diferentes condições dos estudantes, mas de desenvolver conhecimentos que lhe permitam planejar para turmas heterogêneas, identificar barreiras à aprendizagem, diversificar estratégias, trabalhar de maneira colaborativa e mobilizar serviços e recursos especializados quando necessários.

A literatura, entretanto, evidencia que a presença da inclusão nos documentos normativos não se converte automaticamente em transformação das práticas formativas. Pletsch (2009) já identificava limitações na preparação dos professores para a escolarização de estudantes com necessidades educacionais específicas. Garcia (2013), ao analisar políticas de Educação Especial e formação docente, problematizou a relação entre as definições das políticas públicas e os modelos de formação propostos aos profissionais. Estudos posteriores continuaram identificando fragilidades na articulação entre conhecimentos, crenças docentes e práticas inclusivas (MARTINS; ABREU; ROZEK, 2020).

Pesquisas mais recentes reforçam a permanência dessa problemática. Dugois, Schlünzen e Lima (2026), ao investigarem formação inicial e continuada no contexto da Educação Especial e inclusiva, identificaram limitações relacionadas ao espaço ocupado pela inclusão nos percursos formativos e à articulação entre os conhecimentos acadêmicos e as demandas encontradas nos contextos escolares. Desse modo, embora as políticas tenham avançado, permanece relevante investigar as condições concretas de sua materialização.

É necessário, ainda, estabelecer uma distinção conceitual. A expressão “necessidades educacionais específicas”, utilizada neste estudo, possui abrangência maior do que a definição normativa do público da Educação Especial. De acordo com a regulamentação atual, constituem público da Educação Especial estudantes com deficiência, transtorno do espectro autista e altas habilidades ou superdotação. Condições como dislexia, discalculia e Transtorno do Déficit de Atenção com Hiperatividade, quando apresentadas isoladamente, não caracterizam automaticamente o estudante como público da Educação Especial ou do AEE. Isso, contudo, não elimina sua necessidade de estratégias pedagógicas, acompanhamento e apoios coerentes com suas características de aprendizagem.

A partir dessa problemática, estabelece-se a seguinte questão de pesquisa: em que medida as políticas educacionais brasileiras voltadas à educação inclusiva têm se articulado à formação docente e quais desafios permanecem para sua materialização na prática pedagógica diante das necessidades educacionais específicas dos estudantes?

O objetivo geral deste estudo consiste em analisar as relações entre políticas educacionais, formação docente e prática pedagógica inclusiva, identificando desafios e possibilidades para o atendimento às necessidades educacionais específicas no contexto escolar. De modo específico, busca-se: discutir os principais fundamentos normativos relacionados à educação inclusiva e à formação dos professores; analisar limites presentes na formação inicial e continuada; examinar desafios encontrados na organização das práticas pedagógicas inclusivas; e identificar princípios formativos capazes de aproximar as determinações das políticas educacionais das situações concretas de ensino.

A relevância do estudo reside na necessidade de superar interpretações que localizam exclusivamente no professor ou no estudante as dificuldades encontradas no processo de inclusão. Compreender as relações entre políticas, formação e prática permite evidenciar que a construção de escolas inclusivas envolve responsabilidades compartilhadas entre sistemas de ensino, instituições formadoras, gestão escolar, professores da classe comum, profissionais da Educação Especial, famílias e demais atores educacionais.

Procedimentos Metodológicos

Este estudo caracteriza-se como uma pesquisa bibliográfica e documental, desenvolvida mediante abordagem qualitativa e perspectiva analítico-interpretativa. A opção metodológica decorre do objetivo de compreender as relações estabelecidas entre as orientações presentes nas políticas educacionais brasileiras, os processos de formação docente e os desafios identificados pela produção científica acerca da prática pedagógica inclusiva.

A pesquisa documental concentrou-se em dispositivos normativos considerados estruturantes para a compreensão da educação inclusiva e da formação docente no Brasil. Foram considerados a Constituição Federal de 1988, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional Lei nº 9.394/1996, a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva de 2008, a Lei Brasileira de Inclusão Lei nº 13.146/2015, a Resolução CNE/CP nº 4/2024, o Decreto nº 12.686/2025 e a Portaria MEC nº 421/2026. Também foram considerados dados oficiais do Censo Escolar da Educação Básica de 2025.

Na dimensão bibliográfica, foram priorizados estudos relacionados aos descritores “formação docente”, “formação de professores”, “educação inclusiva”, “educação especial”, “práticas pedagógicas” e “inclusão escolar”. Privilegiaram-se produções recentes, especialmente aquelas publicadas entre 2019 e 2026, sem excluir trabalhos anteriores considerados relevantes para a compreensão histórica e conceitual da problemática.

O procedimento analítico foi desenvolvido por meio da leitura articulada dos documentos e da produção acadêmica, buscando identificar aproximações, tensões e lacunas entre aquilo que é estabelecido normativamente e as condições relatadas pelas pesquisas sobre formação e trabalho docente. A análise foi organizada em três eixos: **a)** políticas educacionais e o direito à educação inclusiva; b) formação inicial e continuada diante da diversidade escolar; e c) desafios da prática pedagógica e possibilidades de construção de respostas educacionais inclusivas.

A utilização desses eixos não pretende reduzir a complexidade do fenômeno a categorias isoladas. Ao contrário, parte-se da

compreensão de que políticas, formação e prática constituem dimensões interdependentes. As condições de trabalho docente são influenciadas pelas políticas públicas; a interpretação dessas políticas depende dos processos formativos; e as práticas produzidas nas escolas evidenciam tanto as potencialidades quanto os limites das políticas e da formação ofertada.

Políticas Educacionais E O Direito À Educação Inclusiva: Do Acesso À Aprendizagem.

A trajetória da educação inclusiva brasileira demonstra progressiva substituição de concepções que vinculavam a escolarização das pessoas com deficiência prioritariamente a espaços separados por um paradigma fundamentado no direito à participação em sistemas educacionais inclusivos. Essa transformação não ocorreu linearmente, sendo resultado de disputas conceituais, políticas e sociais acerca do lugar da diferença nos sistemas de ensino.

A Constituição Federal de 1988 representa um marco nesse processo ao estabelecer a igualdade de condições para acesso e permanência na escola e assegurar atendimento educacional especializado às pessoas com deficiência, preferencialmente na rede regular de ensino. A LDB nº 9.394/1996 incorporou esse princípio à legislação educacional e caracterizou a Educação Especial como uma modalidade de educação escolar.

Com a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva de 2008, a inclusão ganhou centralidade nas diretrizes governamentais. A Educação Especial passou a ser compreendida como modalidade transversal, cabendo ao AEE complementar ou suplementar a formação dos estudantes sem

substituir sua escolarização nas classes comuns. Essa reorganização produziu repercussões importantes para os sistemas educacionais e para a própria formação dos profissionais responsáveis pela classe comum e pelo atendimento especializado.

Garcia (2013) observa, entretanto, que alterações nas políticas de Educação Especial também produzem mudanças na definição dos papéis docentes. Consequentemente, analisar uma política inclusiva exige compreender não apenas os direitos anunciados, mas também quais profissionais, conhecimentos, estruturas e recursos são previstos para materializá-la.

A Lei Brasileira de Inclusão fortaleceu essa perspectiva ao relacionar o direito à educação à eliminação de diferentes tipos de barreiras. Essa concepção modifica a lógica segundo a qual as dificuldades escolares seriam explicadas predominantemente pelas características individuais. Quando a análise é deslocada para as barreiras existentes nos ambientes, currículos, materiais, formas de comunicação e estratégias pedagógicas, a inclusão passa a requerer transformações na própria organização educacional.

A PNEEI instituída em 2025 aprofunda essa direção ao relacionar qualidade educacional ao acesso, à permanência, à participação e à aprendizagem. A combinação desses quatro elementos é particularmente relevante porque impede que a presença do estudante seja utilizada isoladamente como evidência de sucesso da política. Um estudante pode estar matriculado em classe comum e, simultaneamente, encontrar-se pedagogicamente excluído das atividades desenvolvidas.

Os dados do Censo Escolar reforçam essa necessidade de análise. O crescimento das matrículas da Educação Especial e o fato de 96% dos estudantes de 4 a 17 anos estarem em classes comuns representam conquistas importantes. Todavia, o acesso ao AEE ainda não acompanha integralmente esse movimento. A distância entre escolarização em classes comuns e disponibilização de apoios especializados indica que o avanço quantitativo precisa ser acompanhado de investimentos na dimensão qualitativa.

A regulamentação atual reafirma que o AEE possui caráter complementar para estudantes com deficiência e TEA e suplementar para aqueles com altas habilidades ou superdotação. Sua finalidade não é repetir conteúdos da classe comum, mas identificar e organizar recursos pedagógicos e de acessibilidade, contribuindo para eliminar barreiras à participação e à aprendizagem. Essa concepção exige articulação entre professor da classe comum e professor do AEE, evitando a fragmentação das responsabilidades educacionais.

Portanto, um primeiro desafio das políticas inclusivas encontra-se justamente na passagem do direito formal para sua efetivação. Embora a legislação seja indispensável para garantir direitos e orientar os sistemas, nenhum dispositivo normativo transforma automaticamente culturas escolares, currículos ou práticas pedagógicas. Entre o texto da política e a experiência do estudante encontra-se um conjunto de mediações institucionais, entre as quais a formação docente ocupa lugar decisivo.

Formação Docente Para A Educação Inclusiva: Entre Lacunas Formativas E Desenvolvimento Profissional

O reconhecimento da diversidade como característica constitutiva das salas de aula produz implicações diretas sobre a formação dos professores. Modelos formativos estruturados a partir de uma representação homogênea dos estudantes mostram-se insuficientes diante de contextos nos quais coexistem diferentes ritmos, formas de comunicação, repertórios culturais, condições sensoriais, cognitivas, físicas e modos de participação.

Pletsch (2009) demonstrou que a discussão sobre inclusão educacional exige mudanças na formação docente, particularmente pela necessidade de proporcionar conhecimentos teóricos e práticos que permitam compreender as particularidades dos estudantes sem transformar diferenças em justificativas para baixas expectativas de aprendizagem. Essa questão permanece atual porque a inclusão exige simultaneamente o reconhecimento das singularidades e a preservação do direito de todos ao conhecimento escolar.

As fragilidades formativas também aparecem na revisão realizada por Martins, Abreu e Rozek (2020). Ao analisarem conhecimentos e crenças docentes sobre educação inclusiva, as autoras observaram a relevância dos processos de formação para a maneira como professores compreendem inclusão, deficiência e possibilidades de aprendizagem. Esse aspecto evidencia que a formação não se restringe à aquisição de técnicas. Ela participa da construção das concepções pelas quais os profissionais interpretam os estudantes e organizam suas intervenções.

Uma formação centrada exclusivamente em classificações diagnósticas pode produzir um conhecimento pouco funcional para o cotidiano pedagógico. Saber características gerais associadas a

determinada deficiência ou transtorno não permite, isoladamente, decidir como ensinar um estudante concreto. Pessoas que compartilham uma mesma condição podem apresentar repertórios, formas de comunicação, experiências e necessidades educacionais bastante distintas. A formação, portanto, precisa deslocar-se da pergunta “qual é o diagnóstico? ” Para questões como “quais barreiras estão presentes? ”, “como este estudante participa? ”, “que recursos favorecem sua aprendizagem? ” E “quais alternativas de ensino podem ampliar seu acesso ao currículo? ”.

Pinto e Santana (2020), ao investigarem práticas e percepções docentes em contexto de inclusão, evidenciam que os desafios pedagógicos se encontram relacionados às particularidades das situações concretas de ensino. Tal constatação reforça a importância de uma formação que não se limite a prescrições generalizadas, mas proporcione oportunidades de análise das práticas escolares.

Nessa perspectiva, Nóvoa (2019) defende a aproximação entre universidade, profissão docente e escola na formação dos professores. Essa compreensão contribui para a educação inclusiva porque rompe com modelos nos quais a universidade produziria conhecimentos que posteriormente seriam simplesmente aplicados pelos professores. A complexidade das práticas escolares requer processos formativos em que experiências profissionais sejam analisadas à luz de conhecimentos científicos e pedagógicos.

A Resolução CNE/CP nº 4/2024, que estabelece diretrizes para a formação inicial em nível superior dos profissionais do magistério da Educação Básica, reforça a necessidade de preparação dos licenciandos para atuação nas diferentes etapas e modalidades educacionais, incluindo a Educação Especial. Entretanto, a existência

da orientação normativa não elimina o desafio de efetivamente transversalizar a inclusão nos currículos das licenciaturas.

Quando a Educação Especial e a educação inclusiva aparecem apenas em uma disciplina isolada, existe o risco de se construir a ideia de que diversidade constitui um assunto especializado, separado das discussões sobre currículo, avaliação, alfabetização, metodologias de ensino e planejamento. Uma perspectiva inclusiva mais consistente requer que esses princípios atravessem diferentes componentes curriculares.

Dugois, Schlünzen e Lima (2026) identificaram precisamente essa tensão. Os participantes de sua pesquisa reconheceram a relevância da Educação Especial e das práticas inclusivas, mas os resultados apontaram limitações na presença dessas discussões na formação e na articulação entre os componentes curriculares e as demandas concretas encontradas no trabalho pedagógico.

Assim, a questão não se resume a aumentar quantitativamente conteúdos relacionados à inclusão. É necessário analisar como esses conhecimentos são organizados. Uma formação fragmentada, baseada em disciplinas sem articulação ou cursos pontuais, dificilmente produzirá mudanças sustentáveis. O desenvolvimento profissional requer continuidade, colaboração, reflexão sobre situações concretas e acompanhamento das transformações realizadas.

Nesse sentido, formação inicial e formação continuada precisam ser compreendidas como dimensões articuladas. A graduação não pode antecipar todas as situações profissionais que um professor encontrará ao longo da carreira. Em contrapartida, a formação

continuada não deve funcionar como mecanismo permanente de compensação de lacunas estruturais da formação inicial.

A criação, em 2026, de Centros de Formação Continuada e em Serviço em Educação Especial Inclusiva em todas as unidades da Federação sinaliza o reconhecimento institucional da importância dessa dimensão. Contudo, a efetividade de iniciativas dessa natureza dependerá de sua capacidade de dialogar com as necessidades das redes e com problemas efetivamente vivenciados pelas escolas.

Formar para a inclusão significa, portanto, desenvolver condições para que os professores compreendam a diversidade, analisem barreiras, conheçam recursos de acessibilidade, planejem diferentes formas de participação, trabalhem colaborativamente e avaliem continuamente as respostas pedagógicas produzidas. Significa também compreender que o professor não atua isoladamente e que formação sem condições institucionais adequadas tem alcance limitado.

Prática Pedagógica e Necessidades Educacionais Específicas: Desafios À Materialização Da Inclusão

A prática pedagógica constitui o espaço no qual os princípios das políticas educacionais são confrontados com as condições concretas da escolarização. É nesse nível que expressões como igualdade de oportunidades, participação, acessibilidade e aprendizagem precisam adquirir forma em escolhas curriculares, estratégias didáticas, materiais, formas de comunicação, avaliações e relações estabelecidas em sala de aula.

Um dos desafios encontra-se na persistência de práticas organizadas a partir de um estudante considerado padrão. Quando a aula é

planejada sob uma única forma de apresentação do conteúdo, realização da atividade ou demonstração da aprendizagem, as diferenças tendem a ser interpretadas como dificuldades individuais. Consequentemente, estudantes que não respondem à proposta dominante passam a depender de adaptações posteriores.

O Desenho Universal para a Aprendizagem (DUA) apresenta contribuição relevante para modificar essa lógica. Zerbato e Mendes (2021) demonstram que sua utilização na formação docente pode favorecer práticas que ampliem as possibilidades de participação e aprendizagem dos estudantes público da Educação Especial. Em vez de construir inicialmente uma proposta rígida e posteriormente adaptá-la para alguns, o DUA orienta o planejamento prévio de diferentes possibilidades de envolvimento, representação da informação e expressão da aprendizagem.

Essa concepção não elimina a necessidade de recursos individualizados. Existem estudantes que necessitam de tecnologias assistivas, sistemas alternativos de comunicação, materiais específicos ou adaptações razoáveis. A diferença está em não considerar toda heterogeneidade como exceção. Quanto mais acessível for o planejamento coletivo, menor tende a ser a necessidade de alterações posteriores destinadas apenas a determinados estudantes.

Outro elemento fundamental consiste no trabalho colaborativo. A responsabilidade pela escolarização do estudante público da Educação Especial não pode ser transferida integralmente ao professor do AEE, ao profissional de apoio ou à família. O professor da classe comum permanece responsável pelo ensino curricular, enquanto o AEE organiza recursos de acessibilidade e estratégias

complementares ou suplementares. A interação entre esses profissionais possibilita analisar barreiras e construir respostas pedagógicas mais coerentes.

O planejamento colaborativo, entretanto, demanda condições objetivas. Horários incompatíveis, elevada carga de trabalho, número excessivo de estudantes, ausência de tempo destinado ao planejamento e insuficiência de profissionais podem impedir que uma orientação teoricamente adequada se transforme em ação cotidiana. Nesse sentido, dificuldades de implementação não devem ser imediatamente interpretadas como falta de compromisso individual do professor.

Essa observação é importante porque discursos sobre inclusão podem produzir uma responsabilização excessiva do docente. Quando políticas estabelecem obrigações sem garantir formação, recursos, tempo e estruturas de apoio, transfere-se ao profissional a responsabilidade por problemas cuja origem também é institucional. Defender a centralidade do professor na mediação pedagógica não significa desconsiderar a responsabilidade dos sistemas de ensino pelas condições em que essa mediação ocorre.

A avaliação da aprendizagem constitui outro campo de tensão. Uma educação inclusiva não pressupõe abandono dos objetivos educacionais, mas análise das formas pelas quais os estudantes podem acessar o conhecimento e demonstrar aquilo que aprenderam. Instrumentos avaliativos únicos podem produzir barreiras semelhantes às encontradas nas estratégias de ensino.

Assim, diversificar avaliação não significa necessariamente reduzir expectativas. Pode envolver modificações na forma de apresentação,

ampliação do tempo, utilização de recursos de acessibilidade, respostas orais, visuais ou mediadas por tecnologias, desde que preservados os objetivos de aprendizagem pertinentes à situação educacional. A equidade encontra-se justamente na oferta das condições necessárias para que diferentes estudantes possam participar do processo.

Também merece atenção a relação entre diagnóstico e planejamento. O diagnóstico clínico pode fornecer informações relevantes, mas não substitui a avaliação pedagógica. A regulamentação atual do AEE reforça esse entendimento ao estabelecer que a organização do atendimento deve partir da análise das barreiras e necessidades existentes no contexto educacional, sem condicionar o acesso exclusivamente à apresentação de laudo médico.

Essa perspectiva contribui para evitar a medicalização das dificuldades escolares. O professor precisa conhecer o estudante a partir de sua participação nas atividades, interações, produções, estratégias utilizadas e formas de responder às mediações realizadas. O planejamento educacional deve ser fundamentado no funcionamento pedagógico e não somente na nomenclatura diagnóstica.

Nesse ponto, a expressão necessidades educacionais específicas adquire importância. Além do público oficialmente definido para a Educação Especial, as salas de aula possuem estudantes cujas condições demandam estratégias pedagógicas específicas, embora não necessariamente sejam elegíveis ao AEE. Dificuldades persistentes de aprendizagem, transtornos específicos e diferentes

situações sociais e educacionais podem demandar intervenções planejadas pela escola.

A inclusão, nessa perspectiva, aproxima-se de uma compreensão ampliada de qualidade educacional: ensinar considerando que os estudantes não aprendem todos da mesma maneira, no mesmo ritmo ou pelas mesmas formas de interação. Isso não significa elaborar uma aula completamente diferente para cada indivíduo, mas construir ambientes flexíveis que disponham de múltiplos caminhos para acesso ao conhecimento.

Entre o Texto da Política e o Cotidiano Escolar: Tensões e Possibilidades

A análise das políticas e da produção científica evidencia uma tensão central: o Brasil construiu um marco jurídico expressivo para educação inclusiva, mas a garantia legal do direito não elimina automaticamente as barreiras que atravessam o cotidiano escolar. Essa distância não deve ser interpretada como argumento contra as políticas inclusivas. Ao contrário, demonstra a necessidade de criar condições efetivas para sua realização.

A primeira tensão refere-se à relação entre expansão da matrícula e qualidade da inclusão. Os indicadores confirmam a presença majoritária dos estudantes público da Educação Especial em classes comuns. O desafio contemporâneo deixa, portanto, de se concentrar apenas no acesso e passa a incorporar de maneira mais intensa questões relacionadas à participação, aprendizagem, progressão escolar e disponibilização dos apoios necessários.

A segunda envolve formação e responsabilização profissional. A afirmação de que professores “não estão preparados” aparece

frequentemente nos debates sobre inclusão. Essa expressão, entretanto, precisa ser problematizada. Nenhum processo formativo produz um profissional definitivamente preparado para todas as situações futuras. O conhecimento docente desenvolve-se continuamente e depende das experiências, das relações profissionais e das oportunidades de formação.

Por isso, a questão mais produtiva não consiste em determinar se o professor está ou não preparado, mas analisar quais conhecimentos possui, quais necessita desenvolver, que apoio recebe e em que condições realiza seu trabalho. Essa alteração evita transformar formação em uma exigência abstrata desvinculada do contexto profissional.

A terceira tensão refere-se à especialização. A existência de conhecimentos especializados em Educação Especial é indispensável, mas esses conhecimentos não podem produzir uma divisão segundo a qual estudantes público da Educação Especial seriam responsabilidade exclusiva dos especialistas. A inclusão demanda articulação entre conhecimentos pedagógicos gerais e específicos.

O professor da classe comum precisa possuir conhecimentos sobre acessibilidade pedagógica, diferenciação do ensino, avaliação, colaboração e diversidade. O professor especializado, por sua vez, contribui com conhecimentos específicos para identificação de barreiras e organização de recursos e estratégias de acessibilidade. A complementaridade entre essas funções é mais coerente com o paradigma inclusivo do que sua substituição recíproca.

A quarta tensão situa-se entre formação pontual e desenvolvimento profissional. Cursos isolados podem ampliar conhecimentos sobre temas específicos, mas dificilmente modificam práticas quando desconectados da organização escolar. Formações mais promissoras tendem a estar vinculadas a problemas concretos, planejamento, experimentação de estratégias, registro e análise de seus resultados.

O estudo de Zerbato e Mendes (2021) oferece evidências relevantes nesse sentido ao demonstrar possibilidades de uma formação vinculada às práticas inclusivas. Da mesma maneira, a defesa de Nóvoa (2019) por uma maior conexão entre universidade, profissão e escola reforça a necessidade de formar professores em espaços nos quais teoria e prática possam ser analisadas conjuntamente.

Com base nessa análise, podem ser destacados alguns princípios para aproximar política, formação e prática: transversalização da educação inclusiva nos currículos das licenciaturas; ampliação das experiências práticas em contextos heterogêneos; formação continuada vinculada às necessidades das escolas; planejamento colaborativo entre profissionais; conhecimento e utilização de princípios de acessibilidade e DUA; organização institucional de tempos para colaboração; fortalecimento do AEE como serviço articulado à classe comum; e acompanhamento das políticas com indicadores de participação e aprendizagem, não somente de matrícula.

Esses princípios demonstram que a transformação das práticas não depende de uma única técnica. Educação inclusiva implica mudança na cultura profissional e institucional. Exige deslocamento de uma escola estruturada para selecionar aqueles que se adaptam

aos seus métodos para uma instituição capaz de revisar seus próprios métodos quando eles criam barreiras à aprendizagem.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este estudo analisou as relações entre políticas educacionais, formação docente e desafios da prática pedagógica no atendimento às necessidades educacionais específicas. A análise permitiu constatar que o Brasil dispõe de um conjunto significativo de dispositivos legais voltados à garantia da educação inclusiva e que os movimentos mais recentes da política pública reafirmam o direito ao acesso, à permanência, à participação e à aprendizagem.

A ampliação das matrículas de estudantes público da Educação Especial em classes comuns representa uma conquista histórica importante. Entretanto, os indicadores demonstram que a escolarização inclusiva precisa ser analisada para além da presença física. A disponibilidade de Atendimento Educacional Especializado, recursos de acessibilidade, práticas pedagógicas flexíveis e profissionais adequadamente formados constitui parte das condições necessárias para transformar acesso em participação e aprendizagem.

Em relação à formação docente, os estudos analisados revelam que permanecem fragilidades tanto na formação inicial quanto nos processos continuados. A presença reduzida ou fragmentada da educação inclusiva nos currículos, a distância entre conteúdos acadêmicos e situações concretas de ensino e a predominância de ações formativas pontuais limitam o desenvolvimento de práticas capazes de responder à diversidade escolar.

Isso não significa defender uma formação baseada na aquisição de um repertório de técnicas para cada diagnóstico. A complexidade da inclusão torna inviável esse modelo. Uma formação consistente deve proporcionar bases para que o professor conheça os processos de ensino e aprendizagem, reconheça barreiras, analise necessidades educacionais, diversifique estratégias, utilize recursos de acessibilidade e participe de redes de colaboração.

Também se conclui que a responsabilidade pela inclusão não pode ser individualizada no professor. A formação é fundamental, mas seus efeitos encontram limites quando faltam tempo de planejamento, apoio especializado, materiais acessíveis, infraestrutura e organização institucional. Políticas públicas inclusivas precisam, portanto, combinar exigências pedagógicas com condições concretas de implementação.

Outro aspecto destacado refere-se à necessidade de preservar a distinção entre necessidades educacionais específicas e o público definido legalmente para a Educação Especial. Nem toda necessidade educacional implica ingresso no AEE, mas toda necessidade identificada no processo de escolarização demanda atenção pedagógica. Essa distinção contribui para evitar tanto a ampliação inadequada das categorias da Educação Especial quanto a negligência das necessidades de estudantes que não integram seu público formal.

A articulação entre professor da classe comum, professor do AEE, gestão escolar, demais profissionais e família configura elemento indispensável para essa construção. Estratégias como planejamento colaborativo, Desenho Universal para a Aprendizagem, flexibilização das formas de participação e avaliação e utilização de recursos de

acessibilidade possibilitam deslocar o foco das limitações individuais para as condições oferecidas pelo ambiente educacional.

Dessa forma, o principal desafio contemporâneo não consiste apenas em inserir estudantes diversos em uma estrutura escolar previamente existente, mas em transformar a própria escola para que a diversidade seja considerada em sua organização pedagógica. A formação docente ocupa posição estratégica nesse movimento, desde que seja concebida como processo contínuo, contextualizado e articulado às condições reais do exercício profissional.

Conclui-se, portanto, que reduzir a distância entre as políticas educacionais e a prática pedagógica requer uma perspectiva sistêmica. Universidades precisam assumir a inclusão como dimensão transversal das licenciaturas; redes de ensino devem garantir formação continuada contextualizada e condições de trabalho; escolas precisam institucionalizar práticas colaborativas; e políticas públicas devem ser avaliadas não somente pelo número de matrículas, mas pela capacidade de assegurar participação, aprendizagem e desenvolvimento dos estudantes.

Mais do que preparar professores para lidar com aqueles considerados diferentes, a formação docente orientada pela educação inclusiva precisa preparar profissionais para compreender que a diferença constitui a própria realidade da escola. Nesse sentido, a efetivação da inclusão não representa tarefa adicional ao trabalho pedagógico, mas uma dimensão constitutiva do direito de ensinar e aprender em uma educação democrática e socialmente comprometida.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. **Resolução CNE/CP nº 4, de 29 de maio de 2024.** Dispõe sobre as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial em Nível Superior de Profissionais do Magistério da Educação Escolar Básica. Brasília, DF: CNE, 2024.

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

BRASIL. **Decreto nº 12.686, de 20 de outubro de 2025.** Institui a Política Nacional de Educação Especial Inclusiva e a Rede Nacional de Educação Especial Inclusiva. Brasília, DF: Presidência da República, 2025.

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). Brasília, DF: Presidência da República, 2015.

BRASIL. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996.** Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, DF: Presidência da República, 1996.

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

BRASIL. Ministério da Educação. **Portaria MEC nº 421, de 15 de maio de 2026.** Dispõe sobre a Política Nacional de Educação Especial Inclusiva e sobre a Rede Nacional de Educação Especial Inclusiva. Brasília, DF: MEC, 2026.

DUGOIS, Rosana Cristina Miranda; SCHLÜNZEN, Elisa Tomoe Moriya; LIMA, Carmem Silvia de Souza. Políticas educacionais da educação

especial e inclusiva: formação docente inicial e continuada. **Avaliação: Revista da Avaliação da Educação Superior,** Campinas, v. 31, 2026. DOI: 10.1590/1982-57652026v31id290701.

GARCIA, Rosalba Maria Cardoso. Política de educação especial na perspectiva inclusiva e a formação docente no Brasil. **Revista Brasileira de Educação,** Rio de Janeiro, v. 18, n. 52, 2013.

INEP – INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA. **Censo Escolar da Educação Básica 2025: resultados.** Brasília, DF: Inep, 2026.

MARTINS, Gabriela Dal Forno; ABREU, Gabriela Vieira Soares de; ROZEK, Marlene. Conhecimentos e crenças de professores sobre a educação inclusiva: revisão sistemática da literatura nacional. **Educação em Revista,** Belo Horizonte, v. 36, e218615, 2020. DOI: 10.1590/0102-4698218615.

NÓVOA, António. Os professores e a sua formação num tempo de metamorfose da escola. **Educação & Realidade,** Porto Alegre, v. 44, n. 3, e84910, 2019. DOI: 10.1590/2175-623684910.

PINTO, Raiane Paim; SANTANA, Maria Luzia da Silva. A Educação Especial Inclusiva em contexto de diversidade cultural e linguística: práticas pedagógicas e desafios de professoras em escolas de fronteira. **Revista Brasileira de Educação Especial,** Bauru, v. 26, n. 3, p. 495-510, 2020. DOI: 10.1590/1980-54702020v26e0199.

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

ZERBATO, Ana Paula; MENDES, Enicéia Gonçalves. O desenho universal para a aprendizagem na formação de professores: da investigação às práticas inclusivas. **Educação e Pesquisa,** São Paulo, v. 47, e233730, 2021. DOI: 10.1590/S1678-4634202147233730.

---

[1] Mestranda em Ciências da Educação Christian Business School – Paris, França. E-mail: acesse o artigo original para visualizar o e-mail

[2] Doutoranda em Ciências da Educação Christian Business School – Paris, França. E-mail: acesse o artigo original para visualizar o e-mail

[3] Doutorando em Ciências da Educação Christian Business School – Paris, França. E-mail: acesse o artigo original para visualizar o e-mail

[4] Doutorando em Ciências da Educação Christian Business School – Paris, França. E mail: acesse o artigo original para visualizar o e-mail

[5] Mestranda em Tecnologias Emergentes na Educação MUST University – USA. E-mail: acesse o artigo original para visualizar o e-mail

[6] Mestranda em Ciências da Educação Christian Business School – Paris, França. E-mail: acesse o artigo original para visualizar o e-mail

[7] Mestranda em Ciências da Educação Christian Business School – Paris, França. E-mail: acesse o artigo original para visualizar o e-mail

[8] Mestre em Tecnologias Emergentes na Educação MUST University – USA E-mail: acesse o artigo original para visualizar o e-mail

[9] Mestrando em Ciências da educação Christian Business School – Paris, França. E-mail: acesse o artigo original para visualizar o e-mail

[10] Doutoranda em Ciências da Educação Christian Business School – Paris, França. E-mail: acesse o artigo original para visualizar o e-mail