



A INCLUSÃO ESCOLAR E O TRABALHO PEDAGÓGICO: CAMINHOS PARA A APRENDIZAGEM DE ESTUDANTES DA EDUCAÇÃO ESPECIAL

SCHOOL INCLUSION AND PEDAGOGICAL WORK: PATHWAYS TO LEARNING FOR STUDENTS WITH SPECIAL EDUCATIONAL NEEDS

Ana Paula Gomes dos Santos ¹

Pedro Márcio da Silva ²

Maria Cícera da Silva Lima³

Orientadora: Rozineide Iraci Pereira da Silva⁴

RESUMO: O acesso às salas de aula regulares para os alunos que são o público-alvo da Educação Especial é mais do que apenas uma questão de matrícula. O verdadeiro problema no debate educacional atual é como garantir que as pessoas no mundo real possam estar envolvidas, participar, aprender e sentir que pertencem. O presente artigo, portanto, examina de que modo a produção acadêmica tem concebido as práticas pedagógicas no processo de inclusão de alunos que possuem deficiência, transtorno do espectro autista (TEA), ou altas habilidades e superdotação. O texto aborda as barreiras práticas da rotina escolar, passando pela acessibilidade do currículo, metodologias docentes, formas de avaliação e a integração de todos os envolvidos no processo. A pesquisa, de caráter qualitativo, foi construída a partir de um levantamento bibliográfico e documental em bases de dados e portais institucionais. O que a análise evidencia é que a mera inserção física do estudante na turma não é suficiente para incluir de verdade. Esse processo demanda intencionalidade pedagógica, professores com formação sólida, flexibilidade no planejamento, trabalho em equipe e, principalmente, uma avaliação que respeite as diferentes formas de aprender. Os estudos revisados também reforçam que o Atendimento Educacional Especializado (AEE) e a sala regular devem funcionar em plena sintonia, e não como responsabilidades isoladas. Conclui-se, portanto, que a Pedagogia é o alicerce para que a

¹Discente do curso Mestrado – Ciências da Educação na/ EUA/ FRANÇA na Universidade Christian Business School-CBS, graduada em letras espanhol Faculdade Cesmac, pós-graduada em ensino da língua portuguesa. E-mail: geosete.paula@gmail.com . <https://lattes.cnpq.br/6252165651602027>

² Discente, Christian Business School- Doutorando em Ciências da Educação pela Universidade Christian Business School, Mestre em ciências da educação pela Universidade Christian Business School. Graduado em filosofia pela universidade Federal de Alagoas . Graduado em Pedagogia pela Faculdade Campos Elisios -FCE. Especialista em neupsicopedagogia pela Faculdade Venda Nova do Imigrante-FAVENI E-mail : marcio.1filol@gmail.com

³Discente do curso de Doutorado em Ciências da Educação pela Christian Business School-CBS, Mestra em Educação pela Universidade Aberta do Brasil, Especialista em Processos de Ensino e Aprendizagem, Pedagoga e Licenciada em Letras. E- mail:joseesil2018@gmail.com.

⁴Ph.D. Doutora em Ciências da Educação, Mestra em Ciências da Educação pela Universidade Federal de Alagoas-UFAL, Psicopedagoga, Pedagoga, Analista do Comportamento Aplicada, Especialista em Escrita Acadêmica Avançada, Professora do Ensino Superior e professora orientadora da Christian Business School-CBS. E-mail: rozineide.pereira1975@gmail.com. <https://orcid.org/0009-0000-6863-7874>



educação inclusiva aconteça na prática. É por meio das escolhas didáticas e da mediação docente que o direito à educação deixa de ser apenas uma teoria no papel e se transforma em vivências reais de desenvolvimento para esses alunos.

Palavras-chave: Educação Especial. Educação Inclusiva. Atuação pedagógica. Acessibilidade curricular. Aprendizagem.

ABSTRACT: Access to regular classrooms for students who are the target audience of Special Education is more than just a matter of enrollment. The real problem in the current educational debate is how to ensure that people in the real world can be involved, participate, learn, and feel a sense of belonging. This article, therefore, examines how academic production has conceived pedagogical practices in the inclusion process of students with disabilities, autism spectrum disorder (ASD), or high abilities and giftedness. The text addresses the practical barriers of the school routine, covering curriculum accessibility, teaching methodologies, forms of assessment, and the integration of all those involved in the process. The qualitative research was constructed from a bibliographic and documentary survey in databases and institutional portals. What the analysis reveals is that the mere physical insertion of the student into the classroom is not sufficient for true inclusion. This process demands pedagogical intentionality, teachers with solid training, flexibility in planning, teamwork, and, above all, an assessment that respects different ways of learning. The reviewed studies also reinforce that Specialized Educational Services (AEE) and the regular classroom should function in full harmony, and not as isolated responsibilities. It is concluded, therefore, that Pedagogy is the foundation for inclusive education to happen in practice. It is through didactic choices and teacher mediation that the right to education ceases to be just a theory on paper and is transformed into real experiences of development for these students.

Keywords: Special Education. Inclusive Education. Pedagogical performance. Curricular accessibility. Learning.

INTRODUÇÃO

Há temas que não chegam à escola apenas como demanda administrativa, mas como interpelação profunda à sua própria razão de existir. A inclusão escolar de estudantes público-alvo da Educação Especial pertence a esse campo de questões que obrigam a educação a se olhar por dentro, sem complacência, porque deslocam o debate do simples direito de estar matriculado para a pergunta, muito mais exigente, sobre que condições a escola oferece para que cada sujeito participe, aprenda, se desenvolva e seja reconhecido em sua dignidade intelectual. No Brasil, os dados recentes do Censo Escolar evidenciam a ampliação expressiva das matrículas da Educação Especial em classes comuns, movimento que confirma a consolidação da presença desses estudantes na educação básica e, ao mesmo tempo, expõe a insuficiência de uma política inclusiva medida apenas por indicadores de acesso (BRASIL, 2025). A matrícula é uma conquista civilizatória, mas não pode ser confundida com inclusão plena; ela inaugura uma responsabilidade pedagógica que a escola precisa assumir com rigor, sensibilidade e consequência.

Essa distinção entre acesso e aprendizagem constitui uma das tensões mais decisivas do debate contemporâneo sobre Educação Especial. Baptista (2019), ao analisar a escolarização de estudantes com deficiência no Brasil, adverte que a política pública de inclusão não pode ser lida como deslocamento mecânico de sujeitos para a escola comum, pois envolve disputas conceituais, institucionais e pedagógicas sobre o próprio sentido da Educação Especial. A advertência é relevante porque impede uma leitura triunfalista da inclusão. Estar na sala regular não significa, necessariamente, participar do currículo, interagir com os pares, compreender as propostas, expressar conhecimentos por diferentes linguagens ou ser avaliado de modo compatível com suas formas de aprender.

Na vida concreta da escola, essa permanência da exclusão raramente se apresenta de modo ruidoso. Ela aparece no estudante que recebe uma atividade paralela sem intencionalidade formativa; na criança que frequenta a sala de aula, mas não é convocada ao pensamento; no adolescente cujo comportamento é interpretado antes como problema do que como linguagem; no currículo que se mantém fechado, embora a turma já não caiba mais em suas antigas medidas.

Kassar (2016) contribui para esse deslocamento analítico ao compreender a escola como espaço de diversidade e desenvolvimento humano, perspectiva que permite afastar a leitura centrada no déficit individual e aproximar o debate das condições sociais, culturais e pedagógicas que ampliam ou restringem as possibilidades de aprender. Essa inflexão é indispensável: a diferença não chega à escola para empobrecer o ensino, mas para revelar onde ele ainda se encontra preso a modelos estreitos de normalidade, desempenho e participação.

A educação inclusiva, nesse quadro, não pode ser tratada como gesto de acolhimento voluntarioso, tampouco como retórica institucional capaz de sobreviver sem transformação das práticas. O Comentário Geral n. 4 da Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência compreende a educação inclusiva como direito humano fundamental e como processo de reorganização sistêmica dos ambientes educacionais, recusando arranjos paralelos que apenas acomodam a diferença sem alterar a estrutura que a exclui (ONU, 2016). Em perspectiva convergente, a UNESCO (2019) afirma que inclusão e equidade exigem a identificação e a remoção de barreiras à participação e à aprendizagem.

Nesse horizonte, a Pedagogia assume centralidade. Não se trata de defender sua importância em termos genéricos, como se a afirmação bastasse para resolver os impasses da inclusão. O que se sustenta, neste artigo, é que a atuação pedagógica constitui a



mediação pela qual o direito educacional se torna prática formativa. Sebastián-Heredero (2020), ao sistematizar as diretrizes do Desenho Universal para a Aprendizagem, mostra que a acessibilidade deve orientar o planejamento desde a origem, e não aparecer apenas como correção posterior diante da dificuldade de um estudante específico.

Zerbato e Mendes (2021), ao aproximarem o Desenho Universal para a Aprendizagem da formação docente, ampliam essa discussão ao evidenciar que práticas inclusivas exigem professores capazes de antecipar diferentes modos de engajamento, representação e expressão. A inclusão, portanto, não se sustenta em improvisos generosos, embora a generosidade também componha a ética docente; ela exige conhecimento pedagógico, rigor metodológico e responsabilidade coletiva sobre a aprendizagem.

Planejar para estudantes público-alvo da Educação Especial não significa reduzir expectativas, simplificar o currículo ou transformar a diferença em licença para oferecer menos. Ao contrário, implica criar caminhos para que o conhecimento se torne acessível sem perder densidade formativa. Tannús-Valadão e Mendes (2018), ao discutirem o planejamento educacional individualizado em perspectiva comparada, demonstram que a escolarização inclusiva requer definição de objetivos, acompanhamento sistemático, pactuação de apoios e articulação entre os profissionais envolvidos. Essa contribuição é particularmente importante porque rompe com uma prática ainda recorrente nas escolas: a adaptação pontual, isolada, muitas vezes feita às pressas, como se a inclusão pudesse ser resolvida pela modificação superficial de uma tarefa. Uma pedagogia inclusiva não se limita a alterar atividades; ela interpreta barreiras, desenha percursos, documenta processos, acompanha avanços e recoloca o estudante no centro do direito ao conhecimento.

A discussão torna-se ainda mais complexa quando se reconhece que a sala comum não pode ser responsabilizada sozinha pela efetivação da inclusão, assim como o Atendimento Educacional Especializado não pode ser concebido como espaço apartado, encarregado de compensar aquilo que o ensino regular não conseguiu realizar. Vilaronga, Mendes e Zerbato (2016) defendem o trabalho colaborativo como uma das vias mais consistentes para apoiar a inclusão escolar, justamente porque ele desloca a responsabilidade do plano individual para uma lógica de corresponsabilidade pedagógica.

Silva, Lopes e Quadros (2024) reforçam essa compreensão ao analisarem práticas inclusivas desenvolvidas em colaboração entre o ensino regular e a Educação Especial, indicando que a qualidade da resposta pedagógica depende da articulação entre professores, planejamento compartilhado, leitura das necessidades dos estudantes e



continuidade das ações. Não há inclusão robusta quando cada profissional atua como ilha; a inclusão demanda rede, diálogo e projeto comum.

Pletsch e Mendes (2024), ao examinarem políticas, práticas e produção científica na Educação Inclusiva em interface com a Educação Especial, evidenciam a vitalidade do debate, mas também a complexidade de um cenário marcado por disputas conceituais, desigualdades institucionais e desafios de implementação. Essa constatação não enfraquece a defesa da inclusão; ao contrário, impede que ela seja tratada como palavra pacificada. Incluir, no plano pedagógico, é enfrentar a materialidade da escola: a formação docente insuficiente, a precariedade de recursos, os tempos rígidos, os currículos pouco flexíveis, a fragilidade do planejamento coletivo e a dificuldade de acompanhar a aprendizagem para além da frequência escolar.

A escolha por uma revisão de literatura nasce da necessidade de organizar criticamente uma produção recente, vigorosa e dispersa. Entre 2016 e 2025, quando os estudos passaram a enfatizar temas como acessibilidade curricular, DUA, PEI, redes de apoio e avaliação. Guimarães e Sardagna (2024), por exemplo, contribuem para a compreensão de que o currículo inclusivo não empobrece a experiência escolar, mas amplia as formas de acesso e produção de sentidos.

Toda essa discussão converge para um ponto central: a Pedagogia precisa voltar ao núcleo do debate sobre inclusão. Não como palavra de efeito nos textos oficiais, mas como o pilar que organiza a vida escolar. É pela práxis pedagógica que a escola decide se um estudante será apenas recebido ou se será, de fato, considerado em suas formas de aprender, criar vínculos e construir conhecimento. Movido por essa inquietação, este artigo tem como objetivo analisar, por meio de revisão bibliográfica e documental, como as produções acadêmicas e normativas publicadas entre 2016 e 2025 concebem a atuação pedagógica na inclusão de estudantes público-alvo da Educação Especial, com ênfase na acessibilidade curricular, na participação e na efetivação da aprendizagem.

MÉTODOS

Esta investigação caracteriza-se como uma pesquisa de abordagem qualitativa e natureza descritiva, desenvolvida por meio de revisão bibliográfica e documental. Essa modelagem metodológica viabiliza a análise de produções científicas e normativas oficiais que discutem a Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva, articulando diferentes contextos teóricos e regulatórios (Baptista, 2019; Kassar, 2016).



Todo o corpus do estudo foi estruturado a partir de artigos científicos, livros, teses, dissertações e documentos institucionais indexados nas bases SciELO, fazendo com que todos os métodos sigam por uma linha de estudo positivamente construtivo.

A Educação Especial, hoje, já não pode ser pensada apenas a partir da separação dos sujeitos ou da criação de espaços à parte para aqueles que não se ajustam ao modelo escolar dominante. Esse deslocamento, no entanto, não aconteceu de forma simples, nem está plenamente resolvido. Muitas vezes, a escola muda o vocabulário, fala em inclusão, escreve inclusão em seus documentos, mas conserva práticas que ainda isolam, diminuem expectativas ou tratam a diferença como problema individual. Baptista (2019) ajuda a compreender essa tensão ao afirmar que a escolarização de estudantes com deficiência no Brasil precisa ser analisada dentro das políticas públicas e das disputas que definem o lugar da Educação Especial nos sistemas de ensino. Essa leitura é importante porque nos impede de confundir inclusão com simples matrícula. O que está em questão não é apenas onde o estudante está, mas que lugar ele ocupa na aula, no currículo, nas relações e nas expectativas que a escola constrói sobre sua aprendizagem.

Macena, Justino e Capellini (2018) permitem ampliar esse olhar ao relacionarem o Plano Nacional de Educação aos desafios da Educação Especial na construção de uma cultura inclusiva. A presença da inclusão nas metas e diretrizes educacionais é, sem dúvida, um avanço normativo relevante. Ainda assim, a cultura inclusiva não se constitui apenas pela existência de dispositivos legais. Ela depende de práticas que se repetem, de escolhas institucionais que se consolidam, de modos de planejamento que se tornam coletivos e de uma ética pedagógica capaz de recusar a naturalização do fracasso escolar dos estudantes que não respondem ao modelo dominante de aprendizagem. A política, nesse caso, precisa descer ao cotidiano sem perder sua força pública.

Assim, a Educação Especial na perspectiva inclusiva pode ser compreendida como um campo de articulação entre direito, política pública e prática pedagógica. O direito garante a presença e afirma a dignidade; a política organiza responsabilidades, serviços e recursos; a Pedagogia, por sua vez, transforma esses princípios em mediações cotidianas. Baptista (2019) ajuda a sustentar essa leitura ao situar a escolarização no interior de decisões públicas, enquanto Kassar (2016) recorda que o desenvolvimento humano se produz em relações concretas, historicamente situadas. Entre uma dimensão e outra, a escola é chamada a assumir uma tarefa delicada: fazer com que o estudante público-alvo da Educação Especial não seja apenas admitido no espaço escolar, mas reconhecido como sujeito de aprendizagem, de convivência e de produção de sentidos.

RESULTADOS

Toda prática inclusiva começa antes da chegada da atividade à carteira do estudante. Ela se inicia na forma como o professor concebe o currículo, antecipa barreiras, organiza percursos, escolhe linguagens, diversifica recursos e decide quais modos de participação serão legitimados no espaço da aula. Essa compreensão desloca a atuação pedagógica de uma função meramente operacional para uma dimensão intelectual mais profunda, na qual ensinar significa criar condições para que diferentes sujeitos tenham acesso ao conhecimento sem que suas singularidades sejam convertidas em impedimento. Sebastián-Heredero (2020), ao sistematizar as diretrizes do Desenho Universal para a Aprendizagem, contribui para esse deslocamento ao defender que a acessibilidade seja incorporada desde a concepção do planejamento, e não apenas acrescentada posteriormente como resposta emergencial à dificuldade de um aluno específico.

Sebastián-Heredero (2020) permite compreender que o Desenho Universal para a Aprendizagem não se reduz a um conjunto de técnicas, tampouco a uma metodologia pronta para ser aplicada de modo uniforme. Sua força está em propor uma alteração na lógica do planejamento pedagógico: em vez de preparar uma aula para um aluno supostamente padrão e, depois, adaptá-la aos que não se ajustam, o professor passa a desenhar experiências abertas a diferentes formas de engajamento, representação e expressão. Essa perspectiva é especialmente relevante para a Educação Especial, porque rompe com a ideia de que a acessibilidade curricular seja um recurso excepcional. O currículo inclusivo, quando pensado com seriedade, nasce da pergunta sobre como tornar o conhecimento pedagogicamente alcançável sem reduzir sua complexidade formativa.

O trabalho pedagógico, nesse campo, exige uma espécie de escuta metodológica. Não se trata apenas de escutar com afeto, embora o afeto seja parte constitutiva da docência, mas de observar como o estudante responde às propostas, que pistas oferece, quais barreiras se repetem, quais recursos ampliam sua participação e quais práticas o silenciam. Vilaronga, Mendes e Zerbato (2016), ao defenderem o trabalho colaborativo como apoio à inclusão escolar, ajudam a compreender que essa escuta ganha força quando é partilhada entre profissionais. A inclusão se fragiliza quando depende da interpretação solitária de um professor; fortalece-se quando a escola constrói coletivamente leituras sobre o estudante e sobre as condições que precisa oferecer para que ele aprenda.



A centralidade da Pedagogia aparece, então, na capacidade de transformar a diferença em ponto de partida para o planejamento, e não em justificativa para a renúncia educativa. Zerbato e Mendes (2021) permitem compreender que a formação docente precisa preparar professores para pensar a diversidade antes que ela se apresente como urgência, enquanto Sebastián-Heredero (2020) oferece fundamentos para que essa antecipação se traduza em desenho pedagógico acessível. Essa articulação é decisiva porque retira a inclusão do campo da excepcionalidade. Planejar de forma inclusiva não é uma ação reservada a momentos em que há um laudo, uma demanda formal ou uma orientação externa; é uma exigência própria de qualquer prática pedagógica comprometida com a pluralidade real dos estudantes.

Por fim, o eixo dedicado ao Atendimento Educacional Especializado (AEE) engloba produções que detalham a oferta de suportes complementares realizados nas salas de recursos multifuncionais. Essas intervenções concentram-se no desenvolvimento de habilidades específicas e no apoio contínuo ao processo de escolarização e permanência dos estudantes.

DISCUSSÃO

A estruturação dos resultados em eixos temáticos revela que a produção científica recente sobre Educação Especial, sob a égide da Educação Inclusiva, tem concentrado suas reflexões em aspectos diretamente vinculados à prática pedagógica. Esse foco evidencia-se, sobretudo, nas discussões sobre acessibilidade curricular, metodologias de ensino, qualificação docente e articulação entre os serviços de apoio educacional.

No âmbito da acessibilidade curricular, a constatação recorrente de adaptações em conteúdos, atividades e avaliações sinaliza a urgência de reorganizar o currículo escolar para contemplar as múltiplas formas de aprendizagem dos estudantes público-alvo da Educação Especial. Tais achados convergem com as diretrizes da educação inclusiva, as quais preconizam a eliminação de barreiras à aprendizagem e à plena participação no ambiente escolar (ONU, 2016; UNESCO, 2019).

Em relação às práticas pedagógicas, o emprego de diferentes metodologias, recursos visuais e tecnologias assistivas comprova a ampliação das estratégias de ensino no cotidiano das escolas. Esses elementos encontram respaldo nas premissas do Desenho Universal para a Aprendizagem (DUA), que norteiam a diversificação das formas de



apresentação, engajamento e expressão dos conhecimentos no contexto educacional (Sebastián-Heredero, 2020; Zerbato; Mendes, 2021).

A qualificação docente desponta como uma demanda central na literatura analisada, notadamente quanto à necessidade de preparo estrutural para o planejamento pedagógico inclusivo e para o atendimento às especificidades dos discentes. Esse aspecto também é problematizado por Baptista (2019), ao ressaltar que a organização da escolarização na Educação Especial perpassa dimensões políticas e pedagógicas com impacto direto na práxis do professor.

Quanto ao trabalho colaborativo e ao Atendimento Educacional Especializado (AEE), as evidências indicam a materialização de ações articuladas entre professores da sala comum, profissionais do AEE e equipe gestora. Essa rede de apoio relaciona-se intrinsecamente à organização do trabalho pedagógico conjunto, conforme discutido por Vilaronga, Mendes e Zerbato (2016) e por Silva, Lopes e Quadros (2024), autores que enfatizam a importância da corresponsabilização no processo de escolarização.

Apesar das contribuições mapeadas, a revisão apontou limitações no escopo das produções, especialmente devido à predominância de estudos de cunho teórico e revisões de literatura, em detrimento de pesquisas empíricas em contextos escolares específicos. Essa lacuna metodológica restringe a observação direta das práticas pedagógicas em situações reais de ensino-aprendizagem.

Por conseguinte, recomenda-se a condução de novas investigações de campo em diferentes cenários educacionais, englobando professores, estudantes e gestores. Tais estudos devem priorizar a análise das práticas pedagógicas inclusivas em sua dimensão cotidiana, bem como a avaliação rigorosa dos impactos das políticas de inclusão no percurso de escolarização.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A revisão realizada permite responder, com clareza, à questão que orientou este artigo: a atuação pedagógica é decisiva para a inclusão escolar de estudantes público-alvo da Educação Especial porque é ela que transforma o direito abstrato à educação em experiência concreta de participação, acessibilidade, pertencimento e aprendizagem. A inclusão não se cumpre quando o estudante apenas ingressa na escola comum. Ela começa a ganhar realidade quando o currículo se deixa atravessar pela diversidade, quando o planejamento antecipa barreiras, quando a avaliação reconhece diferentes



formas de expressão do conhecimento e quando a escola assume, coletivamente, que nenhum sujeito pode ser reduzido à sua condição diagnóstica.

O principal achado desta revisão é também sua advertência mais forte: a escola brasileira avançou no campo normativo e ampliou significativamente o acesso, mas ainda convive com práticas que podem manter o estudante dentro da sala e fora da experiência efetiva de aprendizagem. Essa contradição não pode ser suavizada. Há uma inclusão que se registra nos sistemas, nos relatórios e nos discursos institucionais, mas que nem sempre se realiza na textura da aula, na qualidade da mediação, na escuta do estudante, na organização do tempo pedagógico e no modo como o conhecimento lhe é oferecido. Quando isso acontece, a escola não exclui pela porta fechada; exclui pela insuficiência das mediações que deveria garantir.

Também ficou evidente que a inclusão não pode depender do heroísmo individual de professores sensíveis. Embora a sensibilidade docente seja indispensável, ela se torna insuficiente quando desacompanhada de formação, tempo de planejamento, trabalho colaborativo, gestão comprometida e redes de apoio efetivamente articuladas. A escola inclusiva não nasce da boa vontade isolada, mas de uma cultura institucional que reconhece a aprendizagem dos estudantes público-alvo da Educação Especial como responsabilidade comum. Essa é uma implicação prática incontornável: políticas de inclusão que não alcançam a organização do trabalho pedagógico tendem a permanecer frágeis, mesmo quando juridicamente bem formuladas.

As lacunas identificadas nesta revisão indicam que ainda há muito a compreender, especialmente sobre os efeitos concretos das práticas inclusivas na aprendizagem dos estudantes. A literatura tem discutido com consistência o direito, o acesso, a acessibilidade, o trabalho colaborativo e o Atendimento Educacional Especializado, mas ainda precisa avançar em pesquisas que acompanhem, com maior densidade, os percursos reais de aprendizagem. É necessário perguntar o que os estudantes aprendem, como aprendem, com quais mediações, em que condições institucionais e com que possibilidades de autonomia intelectual, social e comunicativa. Sem essa pergunta, corre-se o risco de produzir uma inclusão generosa no discurso, mas insuficiente em sua consequência pedagógica.

Esta revisão também encontrou limites próprios de sua natureza. Ao trabalhar com produção bibliográfica e documental, o estudo permitiu organizar tendências, consensos e tensões do campo, mas não alcançou a observação direta das práticas escolares. Essa limitação, contudo, não reduz sua contribuição. Ao contrário, reforça a necessidade de que



novos estudos se aproximem do cotidiano das escolas, das salas de aula, das salas de recursos multifuncionais, dos planejamentos docentes e das vozes dos próprios estudantes. O próximo avanço da área não pode consistir apenas em reafirmar que a inclusão é necessária. Essa afirmação já não basta. O desafio agora é demonstrar, com rigor, quais práticas realmente produzem participação e aprendizagem.

Há, ainda, uma urgência formativa que atravessa todo o debate. A formação de professores precisa deixar de tratar a Educação Especial como conteúdo periférico ou como especialidade distante da docência comum. Ensinar em uma escola democrática exige compreender a diversidade como dimensão constitutiva da prática pedagógica. Isso implica formar professores capazes de planejar para turmas reais, compostas por sujeitos distintos, ritmos distintos, linguagens distintas e modos distintos de estar no mundo. A inclusão não pode continuar sendo apresentada como apêndice da formação docente; ela precisa ocupar o centro da discussão sobre currículo, didática, avaliação e justiça educacional.

Ao final deste percurso, sustenta-se que a importância da Pedagogia para os estudantes público-alvo da Educação Especial não reside apenas em sua função técnica, mas em sua força humanizadora e política. A Pedagogia é o campo que impede que a inclusão se transforme em formalidade vazia, porque pergunta, insistentemente, pelas condições concretas de aprender. Ela recusa a presença sem participação, o apoio sem articulação, a adaptação sem intencionalidade e a matrícula sem pertencimento. Em tempos nos quais a escola é convocada a responder a diferenças cada vez mais visíveis, defender a centralidade da atuação pedagógica é defender que todo estudante tem direito não apenas a estar na escola, mas a ser levado a sério por ela.

O futuro da Educação Especial na perspectiva inclusiva dependerá menos da repetição de consensos e mais da coragem institucional de enfrentar aquilo que ainda não se transformou. Será preciso investir em práticas colaborativas reais, em currículos acessíveis desde sua concepção, em avaliação formativa, em formação docente robusta e em políticas que reconheçam a complexidade do trabalho pedagógico. A inclusão, para não se tornar palavra domesticada, precisa continuar inquietando a escola. Sua força está justamente nisso: obrigar-nos a reconstruir, todos os dias, uma educação em que nenhum estudante seja apenas acolhido na margem do processo, mas reconhecido como sujeito pleno de conhecimento, de linguagem, de presença e de futuro.



REFERÊNCIAS

BAPTISTA BR. Política pública, Educação Especial e escolarização no Brasil. Educação e Pesquisa, São Paulo, v. 45, e217423, 2019. DOI: <https://doi.org/10.1590/S1678-4634201945217423>.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. Censo Escolar da Educação Básica 2024: resumo técnico. Brasília, DF: Inep, 2025.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. Glossário da Educação Especial: Censo Escolar 2024. Brasília, DF: Inep, 2024.

GUIMARÃES JT da L; SARDAGNA HV. Acessibilidade curricular para a educação inclusiva: estratégias pedagógicas no Ensino Fundamental. Revista e-Curriculum, São Paulo, v. 22, e59624, 2024. DOI: <https://doi.org/10.23925/1809-3876.2024v22e59624>.

KASSAR MCM. Escola como espaço para a diversidade e o desenvolvimento humano. Educação & Sociedade, Campinas, v. 37, n. 137, p. 1223-1240, 2016. DOI: <https://doi.org/10.1590/ES0101-73302016157049>.

MACENA JO; JUSTINO LRP; CAPELLINI VLMF. O Plano Nacional de Educação 2014-2024 e os desafios para a Educação Especial na perspectiva de uma Cultura Inclusiva. Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação, Rio de Janeiro, v. 26, n. 101, p. 1283-1302, 2018. DOI: <https://doi.org/10.1590/S0104-40362018002601156>.



MAFEZONI AC; VIEIRA AB; MEDEIROS RT; SILVA IAV da. Redes de apoio à escolarização de estudantes da educação especial em sistemas públicos do Espírito Santo. Educação e Pesquisa, São Paulo, v. 50, e270601, 2024. DOI: <https://doi.org/10.1590/S1678-4634202450270601por>.

ONU. Comitê sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência. General comment no. 4 (2016) on the right to inclusive education. Geneva: United Nations, 2016.

PLETSCH MD; MENDES GML. Cartografias da Educação Inclusiva na Educação Especial: produção científica, políticas e práticas. Revista Brasileira de Educação Especial, Corumbá, v. 30, e143p, p. 1-18, 2024. DOI: <https://doi.org/10.1590/1980-54702024v30e143p>.

SANTOS JOL dos; MATOS MA de S; SADIM GPT; SILVA JRA da; FAIANCA MP. Atendimento Educacional Especializado: reflexões sobre a demanda de alunos matriculados e a oferta de salas de recursos multifuncionais na rede municipal de Manaus-AM. Revista Brasileira de Educação Especial, Marília, v. 23, n. 3, p. 409-422, 2017. DOI: <https://doi.org/10.1590/S1413-65382317000300007>.

SEBASTIÁN-HEREDERO E. Diretrizes para o Desenho Universal para a Aprendizagem (DUA). Revista Brasileira de Educação Especial, Bauru, v. 26, n. 4, p. 733-768, 2020. DOI: <https://doi.org/10.1590/1980-54702020v26e0155>.

SILVA I; LOPES BJ Stange; QUADROS S. Práticas pedagógicas inclusivas no ensino regular em colaboração com a educação especial. Revista Educação Especial, Santa Maria, v. 37, n. 1, e17, p. 1-32, 2024. DOI: <https://doi.org/10.5902/1984686X74315>.

TANNÚS-VALADÃO G; MENDES EG. Inclusão escolar e o planejamento educacional individualizado: estudo comparativo sobre práticas de planejamento em diferentes países. Revista Brasileira de Educação, Rio de Janeiro, v. 23, e230076, 2018. DOI: <https://doi.org/10.1590/S1413-24782018230076>.

UNESCO. Manual para garantir inclusão e equidade na educação. Brasília, DF: UNESCO, 2019.

UNESCO. Relatório de monitoramento global da educação 2020: América Latina e Caribe: inclusão e educação: todos, sem exceção. Paris: UNESCO, 2020.

VILARONGA CAR; MENDES EG; ZERBATO AP. O trabalho em colaboração para apoio da inclusão escolar: da teoria à prática docente. Interfaces da Educação, Paranaíba, v. 7, n. 19, p. 66-87, 2016. DOI: <https://doi.org/10.26514/inter.v7i19.1029>.

ZERBATO AP; MENDES EG. 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: <https://doi.org/10.1590/S1678-4634202147233730>.