

**OS DESAFIOS DO TRABALHO DOCENTE NA EDUCAÇÃO INCLUSIVA NOS ANOS
INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL: ENTRE AS NECESSIDADES DOS ALUNOS
COM DEFICIÊNCIA E AS DEMANDAS DA TURMA REGULAR**

**THE CHALLENGES OF TEACHING WORK IN INCLUSIVE EDUCATION IN THE EARLY
YEARS OF ELEMENTARY SCHOOL: BETWEEN THE NEEDS OF STUDENTS WITH
DISABILITIES AND THE DEMANDS OF THE REGULAR CLASS**

Daniela Luciana Paiffer Mascarenhas ¹

Orientadora: Rozineide Iraci Pereira da Silva ²

RESUMO: Este artigo analisou os desafios enfrentados pelos professores dos anos iniciais do Ensino Fundamental para atender alunos com deficiência e, simultaneamente, garantir a participação e a aprendizagem dos demais estudantes da turma regular. O estudo partiu da compreensão de que a educação inclusiva não se limita à matrícula do estudante com deficiência, pois exige condições pedagógicas, estruturais e institucionais que favoreçam seu desenvolvimento. Metodologicamente, foi realizada uma pesquisa qualitativa, de caráter exploratório e descritivo, desenvolvida por meio de levantamento bibliográfico e análise documental das políticas brasileiras de educação inclusiva. A discussão teórica abordou os fundamentos legais da inclusão escolar, o trabalho docente, a formação de professores, o planejamento pedagógico, o Atendimento Educacional Especializado e a importância do trabalho colaborativo. Os resultados indicaram que os principais desafios estão relacionados à distância entre as garantias legais e a realidade das escolas, às turmas numerosas, à falta de recursos, às lacunas na formação docente, ao pouco tempo para planejamento e à fragilidade da articulação entre os profissionais. Concluiu-se que a inclusão escolar precisa ser assumida como responsabilidade coletiva,

¹Mestranda em Educação, Christian Business School (CBS). E-mail: dmascarenhas@sedu.sorocaba.sp.gov.br;

² Ph.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. ORCID: <https://orcid.org/0009-0000-6863-7874>, e mail: rozineide.pereira1975@gmail.com

com formação continuada, acessibilidade, apoio institucional, planejamento compartilhado e práticas pedagógicas flexíveis.

Palavras-chave: Educação inclusiva. Trabalho docente. Alunos com deficiência. Anos iniciais. Políticas de inclusão.

ABSTRACT: This article analyzed the challenges faced by teachers in the early years of Elementary School to serve students with disabilities and, simultaneously, ensure the participation and learning of other students in the regular class. The study was based on the understanding that inclusive education is not limited to the enrollment of students with disabilities, as it requires pedagogical, structural and institutional conditions that favor their development. Methodologically, a qualitative research was carried out, of an exploratory and descriptive nature, developed through a bibliographic survey and documentary analysis of Brazilian inclusive education policies. The theoretical discussion addressed the legal foundations of school inclusion, teaching work, teacher training, pedagogical planning, Specialized Educational Service and the importance of collaborative work. The results indicated that the main challenges are related to the distance between the legal guarantees and the reality of the schools, the large classes, the lack of resources, the gaps in teacher training, the little time for planning and the fragility of the articulation between professionals. It was concluded that school inclusion needs to be assumed as a collective responsibility, with continuing education, accessibility, institutional support, shared planning and flexible pedagogical practices.

Keywords: Inclusive education. Teaching work. Students with disabilities. Early years. Inclusion policies.

INTRODUÇÃO

A educação inclusiva representa um dos principais compromissos assumidos pela escola contemporânea, especialmente por reconhecer que todos os estudantes possuem o direito de aprender, participar e desenvolver suas potencialidades no ensino regular. Essa perspectiva rompe com práticas educacionais baseadas na separação e reforça a necessidade de construir ambientes escolares capazes de acolher as diferenças. Entretanto, a presença de alunos com deficiência nas turmas regulares também provoca mudanças na organização pedagógica, no planejamento das aulas, nos processos avaliativos e, principalmente, no trabalho desenvolvido pelos professores.

Segundo Brasil (1996), a educação especial é uma modalidade de ensino oferecida preferencialmente na rede regular, devendo contar, quando necessário, com serviços de apoio especializado. Essa determinação evidencia que a matrícula do aluno com deficiência na escola comum deve estar acompanhada de condições que favoreçam sua participação e sua aprendizagem. Portanto, a inclusão não pode ser compreendida apenas como o acesso físico à sala de aula, mas como um processo que envolve acompanhamento pedagógico, acessibilidade, recursos adequados e respeito às necessidades específicas de cada estudante.

De acordo com Brasil (2015), a pessoa com deficiência tem direito a um sistema educacional inclusivo em todos os níveis, de forma que sejam consideradas suas características, seus interesses e suas necessidades de aprendizagem. A Lei Brasileira de Inclusão também atribui ao poder público a responsabilidade de assegurar condições de acesso, permanência, participação e aprendizagem. Essa garantia legal amplia as responsabilidades das instituições escolares, que precisam rever práticas, eliminar barreiras e oferecer respostas pedagógicas compatíveis com a diversidade presente nas salas de aula.

Na perspectiva apresentada por Brasil (2008), a educação especial deve atuar de forma transversal aos diferentes níveis e modalidades de ensino, articulando-se com a escolarização regular. A Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva fortaleceu o entendimento de que os alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação devem

frequentar as classes comuns, recebendo o apoio necessário para o desenvolvimento de sua trajetória escolar. Essa orientação representou um avanço importante, embora sua concretização ainda apresente dificuldades em diferentes realidades educacionais.

Mais recentemente, Brasil (2025) instituiu a Política Nacional de Educação Especial Inclusiva, reafirmando o direito à educação em um sistema educacional que garanta participação, permanência e aprendizagem nas classes e escolas comuns. Em continuidade, Brasil (2026) regulamentou aspectos relacionados à implementação dessa política por meio da Portaria MEC nº 421, de 15 de maio de 2026, estabelecendo diretrizes para a organização de uma educação especial inclusiva, equitativa e de qualidade. Tais documentos demonstram que a inclusão escolar permanece como uma questão atual e necessária no campo das políticas educacionais brasileiras.

Apesar dos avanços legais, ainda existe uma distância significativa entre aquilo que está previsto nos documentos oficiais e as condições encontradas no cotidiano das escolas. Nos anos iniciais do Ensino Fundamental, o professor geralmente assume a responsabilidade pelo desenvolvimento de diferentes componentes curriculares e acompanha estudantes com ritmos, conhecimentos, comportamentos e necessidades bastante diversos. Quando existem alunos com deficiência na turma, o planejamento exige ainda mais atenção, flexibilidade e capacidade de organização para que ninguém seja excluído das experiências de aprendizagem.

Nesse cenário, o professor precisa atender às necessidades específicas dos alunos com deficiência e, ao mesmo tempo, acompanhar os demais estudantes da turma regular. Isso significa elaborar atividades acessíveis, adaptar recursos, reorganizar estratégias, observar diferentes ritmos de aprendizagem e avaliar os alunos de forma coerente com suas possibilidades. O problema torna-se mais complexo quando o docente não dispõe de apoio especializado, formação continuada, materiais acessíveis, tempo suficiente para planejar ou acompanhamento efetivo da equipe pedagógica.

Conforme estabelece Brasil (2011), o Atendimento Educacional Especializado possui caráter complementar ou suplementar à escolarização realizada na classe comum. O AEE não substitui o ensino regular nem transfere exclusivamente ao professor especializado a responsabilidade pelo aluno com deficiência. Ao contrário, pressupõe articulação entre o professor da sala comum, o profissional especializado, a gestão escolar, a coordenação

pedagógica e a família. Quando essa articulação não acontece, o professor da turma regular pode sentir-se sozinho diante das exigências do processo inclusivo.

A ausência de uma atuação colaborativa pode gerar insegurança, desgaste emocional e sobrecarga profissional. Muitos professores reconhecem a importância da inclusão, mas relatam dificuldades para atender individualmente os alunos que necessitam de maior acompanhamento sem deixar de observar as demandas coletivas da turma. Dessa forma, o desafio não está relacionado à presença do aluno com deficiência, mas às condições institucionais, pedagógicas e formativas oferecidas para que o trabalho inclusivo seja realizado com qualidade.

A justificativa deste estudo encontra-se na necessidade de discutir o trabalho docente para além da responsabilização individual do professor. Embora o docente ocupe uma posição central na mediação da aprendizagem, a inclusão depende de políticas públicas efetivas, investimentos em acessibilidade, formação profissional, redução das barreiras pedagógicas, participação das famílias e apoio contínuo da gestão escolar. Analisar esses aspectos possibilita compreender que os resultados do processo inclusivo não dependem somente da disposição ou do esforço pessoal do professor.

Além disso, o estudo mostra-se relevante por direcionar o olhar para os anos iniciais do Ensino Fundamental, etapa marcada pela alfabetização, pela ampliação das habilidades de leitura, escrita e matemática e pela consolidação de aprendizagens essenciais. As dificuldades vivenciadas nesse período podem acompanhar os estudantes durante toda a escolarização. Por esse motivo, é fundamental que as políticas de inclusão sejam acompanhadas de estratégias concretas que auxiliem os professores na construção de práticas capazes de contemplar a turma como um todo.

Diante dessa realidade, definiu-se o seguinte problema de pesquisa: **quais são os principais desafios enfrentados pelos professores dos anos iniciais do Ensino Fundamental para atender os alunos com deficiência e, simultaneamente, garantir a participação e a aprendizagem dos demais estudantes da turma regular, considerando as orientações estabelecidas pelas políticas brasileiras de educação inclusiva?**

O objetivo geral deste artigo é **analisar os desafios do trabalho docente no atendimento aos alunos com deficiência e aos demais estudantes das turmas**

regulares dos anos iniciais do Ensino Fundamental, considerando os princípios e as orientações das políticas brasileiras de educação inclusiva.

Como objetivos específicos, pretende-se compreender os fundamentos legais e políticos que orientam a educação inclusiva no Brasil; identificar as principais responsabilidades atribuídas aos professores e às instituições escolares; discutir as dificuldades relacionadas à formação docente, ao planejamento pedagógico, à acessibilidade e ao apoio especializado; analisar as contradições existentes entre as determinações legais e as condições concretas de trabalho; e refletir sobre possibilidades de organização pedagógica que favoreçam a participação e a aprendizagem de todos os estudantes.

Assim, a discussão proposta parte da compreensão de que a inclusão escolar não se concretiza somente pela matrícula do aluno com deficiência ou pela existência de normas legais. Sua efetivação depende da transformação das práticas pedagógicas, da organização do currículo, das formas de avaliação e das relações construídas no espaço escolar. Desse modo, analisar o trabalho docente à luz das políticas de inclusão permite reconhecer os avanços já alcançados, mas também evidencia os desafios que ainda precisam ser enfrentados para que a escola se torne verdadeiramente inclusiva.

METODOLOGIA

O presente estudo será desenvolvido por meio de uma abordagem qualitativa, considerando que seu objetivo não consiste em mensurar numericamente os desafios do trabalho docente, mas compreender e interpretar as relações existentes entre as políticas educacionais inclusivas e a realidade vivenciada pelos professores. Segundo Minayo (2014), a pesquisa qualitativa possibilita analisar significados, relações, valores, percepções e processos que não podem ser reduzidos exclusivamente a dados quantitativos. Essa abordagem mostra-se adequada por favorecer uma leitura crítica das responsabilidades atribuídas aos docentes e das condições necessárias para o desenvolvimento da inclusão escolar.

Quanto aos objetivos, a pesquisa será classificada como exploratória e descritiva. De acordo com Gil (2022), a pesquisa exploratória permite maior aproximação com o problema investigado, tornando-o mais compreensível e possibilitando a identificação de

diferentes dimensões relacionadas ao tema. No presente estudo, esse caráter será evidenciado pela busca de conhecimentos sobre formação docente, políticas de inclusão, Atendimento Educacional Especializado, planejamento pedagógico e condições de trabalho nos anos iniciais.

O caráter descritivo estará presente na identificação e na apresentação dos principais desafios enfrentados pelos professores para atender os alunos com deficiência e os demais estudantes da turma regular. Conforme Gil (2022), as pesquisas descritivas são utilizadas para apresentar características de determinada realidade ou estabelecer relações entre diferentes aspectos do fenômeno investigado. Nesse sentido, serão discutidas questões relacionadas à sobrecarga docente, à ausência de recursos, à formação profissional, ao apoio da gestão, às adaptações pedagógicas e à articulação com os profissionais especializados.

Em relação aos procedimentos, será realizada uma pesquisa bibliográfica e documental. A pesquisa bibliográfica será fundamentada em livros, artigos científicos, dissertações, teses e outras produções acadêmicas que discutem educação inclusiva, educação especial, políticas educacionais, formação de professores, práticas pedagógicas e trabalho docente. Segundo Gil (2022), a pesquisa bibliográfica permite analisar conhecimentos já produzidos sobre determinado tema e construir uma fundamentação teórica capaz de sustentar a interpretação do problema investigado.

A pesquisa documental será realizada a partir da análise de leis, decretos, portarias, diretrizes e políticas públicas relacionadas ao direito à educação das pessoas com deficiência. Serão considerados documentos como a Lei nº 9.394/1996, a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva, de 2008, o Decreto nº 7.611/2011, a Lei nº 13.146/2015, o Decreto nº 12.686/2025 e a Portaria MEC nº 421/2026. Esses documentos foram escolhidos porque apresentam princípios, responsabilidades e orientações diretamente relacionados à organização do ensino inclusivo e ao trabalho realizado pelos professores.

Para localizar as produções acadêmicas, poderão ser consultadas bases como o Portal de Periódicos da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior, a Scientific Electronic Library Online, a Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações e o Google Acadêmico. As buscas serão realizadas por meio dos descritores “educação inclusiva”, “trabalho docente”, “políticas de inclusão”, “alunos com deficiência”, “anos

iniciais”, “práticas pedagógicas inclusivas” e “Atendimento Educacional Especializado”. Os termos poderão ser utilizados separadamente ou combinados para ampliar a localização de estudos relacionados ao objeto investigado.

Como critérios de inclusão, serão selecionadas publicações disponíveis integralmente, escritas em língua portuguesa e diretamente relacionadas à educação inclusiva, ao trabalho docente e aos anos iniciais do Ensino Fundamental. Será priorizado o período entre 2015 e 2026, por reunir produções recentes e discussões posteriores à publicação da Lei Brasileira de Inclusão. Também poderão ser utilizadas obras anteriores a esse período quando forem consideradas fundamentais para a compreensão histórica, conceitual ou metodológica do tema.

Serão excluídos trabalhos duplicados, textos sem identificação de autoria, publicações que não apresentem relação direta com o problema analisado e estudos voltados exclusivamente para níveis de ensino diferentes daquele delimitado neste artigo. Também serão desconsiderados materiais de caráter opinativo que não apresentem fundamentação acadêmica, científica ou normativa suficiente para contribuir com a análise.

Após o levantamento, será realizada uma leitura inicial dos títulos, resumos e palavras-chave, com o objetivo de verificar a relação de cada publicação com o tema. Em seguida, os materiais selecionados serão lidos integralmente e organizados de acordo com sua contribuição para o estudo. Esse processo permitirá identificar aproximações, divergências, avanços e lacunas presentes nas discussões sobre o trabalho docente e as políticas de educação inclusiva.

A análise das informações será desenvolvida de maneira interpretativa, mediante a organização do conteúdo em categorias temáticas. As principais categorias serão: políticas brasileiras de educação inclusiva; formação inicial e continuada de professores; condições de trabalho docente; planejamento e flexibilização pedagógica; articulação entre sala comum e Atendimento Educacional Especializado; apoio da gestão escolar; acessibilidade; e atendimento simultâneo às diferentes necessidades dos estudantes.

A interpretação buscará relacionar as determinações presentes nos documentos oficiais com as discussões apresentadas pela literatura acadêmica. Dessa forma, será possível verificar em que medida as políticas públicas reconhecem os desafios enfrentados pelos professores e quais condições são consideradas necessárias para que o atendimento aos

alunos com deficiência aconteça sem comprometer o acompanhamento dos demais estudantes da turma.

Por se tratar de uma pesquisa bibliográfica e documental, não haverá participação direta de seres humanos, aplicação de questionários, realização de entrevistas ou observação no ambiente escolar. Mesmo assim, serão respeitados os princípios éticos da produção acadêmica, especialmente quanto ao reconhecimento da autoria, à indicação adequada das fontes, à fidelidade das informações consultadas e à apresentação responsável dos resultados.

REFERENCIAL TEÓRICO

2.1 POLÍTICAS PÚBLICAS E FUNDAMENTOS DA EDUCAÇÃO INCLUSIVA

A educação inclusiva está fundamentada na compreensão de que a educação é um direito de todas as pessoas, independentemente de suas condições físicas, sensoriais, intelectuais, sociais ou comportamentais. Durante muito tempo, os estudantes com deficiência foram afastados das escolas comuns e encaminhados para instituições especializadas, sustentando-se a ideia de que necessitavam de espaços separados para aprender. A perspectiva inclusiva questiona esse modelo ao reconhecer que as diferenças fazem parte da condição humana e que cabe à escola reorganizar suas práticas para garantir a participação de todos.

A Constituição Federal de 1988 representou um marco importante ao definir a educação como direito de todos e dever do Estado e da família. Posteriormente, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional estabeleceu que a educação especial deve ser oferecida preferencialmente na rede regular de ensino, com serviços de apoio especializado sempre que forem necessários. Segundo Brasil (1996), os sistemas de ensino também devem assegurar currículos, métodos, técnicas, recursos educativos e formas de organização que atendam às necessidades específicas dos estudantes. Essas determinações

demonstram que o acesso à escola regular precisa ser acompanhado de condições efetivas para o desenvolvimento da aprendizagem.

Ao analisarem as políticas inclusivas no Ensino Fundamental, Jesus e Vieira (2011, p. 97) afirmam que a escola deve possibilitar que **“todas as pessoas com as mais diferentes histórias de vida e condições de existência possam aprender juntas”**. Essa concepção amplia o sentido da inclusão, pois não se limita à inserção física do aluno com deficiência em uma sala regular. Aprender junto significa participar das atividades, construir vínculos, interagir com os colegas, acessar os conhecimentos escolares e receber os apoios necessários sem ser separado ou tratado como alguém incapaz.

A Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva, publicada em 2008, fortaleceu o entendimento da educação especial como modalidade transversal aos diferentes níveis, etapas e modalidades de ensino. De acordo com Brasil (2008), o Atendimento Educacional Especializado deve identificar, elaborar e organizar recursos pedagógicos e de acessibilidade capazes de eliminar barreiras à participação dos estudantes. O AEE possui caráter complementar ou suplementar e não deve substituir a escolarização na sala regular, pois o estudante com deficiência continua pertencendo à turma e participando do currículo desenvolvido com os demais colegas.

A Lei Brasileira de Inclusão reafirmou essa perspectiva ao estabelecer que a pessoa com deficiência possui direito a um sistema educacional inclusivo em todos os níveis e ao longo da vida. Conforme determina Brasil (2015), devem ser garantidas condições de acesso, permanência, participação e aprendizagem, por meio da oferta de recursos de acessibilidade e da eliminação das barreiras que dificultam o desenvolvimento do estudante. Essa legislação também evidencia que a responsabilidade pela inclusão não pode ser direcionada exclusivamente ao professor, uma vez que envolve o poder público, os sistemas de ensino, as instituições escolares e todos os profissionais da educação.

No cenário mais recente, Brasil (2025) instituiu a Política Nacional de Educação Especial Inclusiva, reafirmando a inclusão dos estudantes com deficiência, transtorno do espectro autista e altas habilidades ou superdotação em classes e escolas comuns, com o apoio necessário à participação, à permanência e à aprendizagem. A Portaria MEC nº 421/2026 passou a regulamentar aspectos de sua implementação, incluindo formação profissional, organização dos serviços, acessibilidade e articulação das redes de ensino. Entretanto, a existência de leis e políticas não garante, por si só, a transformação da realidade escolar,

tornando indispensável analisar como essas determinações são incorporadas ao cotidiano e às condições concretas de trabalho dos professores.

2.2 O TRABALHO DOCENTE E OS DESAFIOS PEDAGÓGICOS NOS ANOS INICIAIS

Nos anos iniciais do Ensino Fundamental, o trabalho docente apresenta características que tornam o processo de inclusão particularmente complexo. Em muitas escolas, um único professor é responsável por ensinar diferentes componentes curriculares, acompanhar o desenvolvimento da alfabetização, organizar a rotina e observar as necessidades individuais de uma turma inteira. Nesse contexto, a presença de estudantes com deficiência amplia a necessidade de planejamento, mediação e acompanhamento, principalmente quando existem diferenças significativas nos ritmos de aprendizagem, na comunicação, na autonomia e nas formas de participação.

O atendimento simultâneo aos alunos com deficiência e aos demais estudantes da turma regular exige que o professor concilie necessidades individuais e objetivos coletivos. Ele precisa elaborar atividades que sejam acessíveis, acompanhar os estudantes que apresentam dificuldades, propor desafios àqueles que avançam mais rapidamente e administrar as diferentes situações que surgem durante as aulas. Esse trabalho não deve resultar na criação de dois planejamentos completamente separados, mas na construção de propostas flexíveis que permitam diferentes formas de acesso, realização e expressão da aprendizagem.

Ao discutir a formação e a atuação dos professores, Pletsch (2009, p. 148) observa que **“muitas vezes a falta de preparo e informação impede o professor de desenvolver uma prática pedagógica sensível”**. A afirmação demonstra que a insegurança docente não deve ser interpretada como rejeição à inclusão ou falta de compromisso profissional. Em diversas situações, o professor reconhece o direito do estudante com deficiência, mas não encontra formação, orientação pedagógica, recursos acessíveis ou acompanhamento

especializado que o ajudem a transformar esse direito em experiências reais de aprendizagem.

Outro desafio está relacionado às condições de trabalho encontradas nas escolas. Turmas numerosas, falta de materiais, ausência de profissionais de apoio, pouco tempo destinado ao planejamento e dificuldade de diálogo com o Atendimento Educacional Especializado podem comprometer a qualidade do acompanhamento pedagógico. Nessas circunstâncias, o professor pode dedicar maior atenção ao estudante que apresenta necessidades mais evidentes e, ao mesmo tempo, sentir que não consegue acompanhar adequadamente os demais alunos. Essa situação produz sobrecarga, desgaste e a sensação de que qualquer decisão tomada deixará alguma necessidade sem atendimento.

A organização curricular também pode dificultar o desenvolvimento de práticas inclusivas quando está fundamentada em atividades padronizadas, tempos rígidos e avaliações iguais para todos. Cruz e Glat (2014) explicam que existe uma contradição entre a proposta de escolarização inclusiva, que exige flexibilização e respostas individualizadas, e uma escola classificatória, orientada por avaliações padronizadas e resultados homogêneos. Portanto, flexibilizar não significa reduzir os conteúdos ou retirar do estudante com deficiência o direito ao conhecimento, mas organizar diferentes caminhos para que ele possa participar, compreender e demonstrar o que aprendeu.

Os desafios do trabalho docente também estão relacionados à ausência de uma cultura institucional verdadeiramente inclusiva. Quando a escola entende que o aluno com deficiência é responsabilidade apenas do professor regente, do profissional de apoio ou do professor do AEE, o processo torna-se fragmentado. A inclusão precisa integrar o projeto político-pedagógico, as reuniões de planejamento, os processos avaliativos e as decisões da gestão. Dessa forma, o professor deixa de enfrentar sozinho as dificuldades da turma e passa a contar com uma rede de responsabilidades compartilhadas, na qual todos colaboram para a permanência e a aprendizagem dos estudantes.

2.3 FORMAÇÃO DOCENTE, TRABALHO COLABORATIVO E PRÁTICAS PEDAGÓGICAS INCLUSIVAS

A formação docente constitui uma dimensão essencial para a construção de práticas inclusivas, mas não deve ser compreendida como uma preparação definitiva para todas as situações que podem surgir na escola. A diversidade dos estudantes impede a existência de receitas prontas ou de uma única metodologia aplicável a todas as deficiências. A formação precisa oferecer fundamentos teóricos, conhecimentos pedagógicos e oportunidades de reflexão sobre a prática, permitindo que o professor tome decisões de acordo com as características dos estudantes, os objetivos curriculares e o contexto da turma.

Pletsch (2009) defende que a formação dos professores deve favorecer a mobilização de conhecimentos por meio da articulação entre ação, reflexão, teoria e prática. Isso significa que cursos rápidos e excessivamente gerais podem não responder às necessidades vivenciadas no cotidiano escolar. A formação continuada torna-se mais significativa quando parte de problemas reais, permite a troca de experiências, analisa casos concretos e oferece acompanhamento para que os conhecimentos discutidos sejam incorporados ao planejamento e à mediação pedagógica.

Além da formação, o trabalho colaborativo apresenta-se como uma possibilidade de superar o isolamento do professor da sala regular. Conforme Christo e Mendes (2019, p. 35), **“a colaboração entre esses dois professores é um dos pontos-chave para o sucesso da escolarização de estudantes com deficiência”**. As autoras referem-se à parceria entre o professor da educação comum e o professor da educação especial, destacando que ambos devem compartilhar conhecimentos, responsabilidades, planejamento, acompanhamento e avaliação, evitando relações hierarquizadas ou a transferência do estudante para apenas um dos profissionais.

O Atendimento Educacional Especializado pode contribuir de maneira significativa quando existe articulação com o trabalho realizado na sala comum. Segundo Brasil (2011), o AEE deve integrar a proposta pedagógica da escola, envolver a participação da família e articular-se com as demais políticas públicas. O professor especializado pode orientar a seleção de recursos, auxiliar na identificação de barreiras, produzir materiais acessíveis e

discutir estratégias com o professor regente. Essa colaboração, contudo, depende da existência de horários comuns de planejamento e de uma organização institucional que valorize o diálogo entre os profissionais.

O Desenho Universal para a Aprendizagem também oferece contribuições para o planejamento de propostas que atendam à heterogeneidade da turma. Zerbato e Mendes (2021) explicam que essa abordagem busca ampliar a acessibilidade ao ensino por meio da oferta de diferentes formas de envolvimento, apresentação dos conteúdos e expressão da aprendizagem. Em vez de preparar inicialmente uma atividade padronizada e realizar adaptações somente depois, o professor pode planejar desde o início alternativas como imagens, textos, objetos concretos, recursos digitais, explicações orais, atividades em grupo e diferentes maneiras de os estudantes demonstrarem o que compreenderam.

A construção de práticas inclusivas exige, portanto, uma combinação entre formação, planejamento flexível, recursos acessíveis, avaliação contínua e trabalho colaborativo. Essas medidas não beneficiam apenas o aluno com deficiência, pois também ampliam as possibilidades de participação dos estudantes que apresentam dificuldades de aprendizagem, diferenças culturais, distintos ritmos de desenvolvimento ou formas particulares de expressão. A inclusão deixa de ser uma atividade adicional direcionada a um único estudante e passa a orientar a organização de uma escola mais atenta às necessidades humanas, na qual ensinar a todos não significa ensinar da mesma maneira.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

A análise das produções acadêmicas e dos documentos normativos permitiu identificar que os desafios do trabalho docente na educação inclusiva não decorrem apenas das características dos alunos com deficiência. Os achados demonstraram que essas dificuldades estão relacionadas à distância entre as garantias estabelecidas pelas políticas públicas e as condições oferecidas para que os professores desenvolvam práticas inclusivas. Também foram observadas questões ligadas à formação profissional, ao planejamento pedagógico, à disponibilidade de recursos, ao apoio institucional e à necessidade de atender simultaneamente às particularidades de alguns estudantes e às demandas coletivas da turma.

Com a finalidade de sistematizar os resultados encontrados, os conteúdos analisados foram organizados em quatro categorias. Essa divisão não pretende separar problemas que, na realidade escolar, encontram-se profundamente relacionados. Ao contrário, permite compreender como as políticas educacionais, as condições de trabalho, a formação docente e as práticas colaborativas interferem umas nas outras e influenciam diretamente a participação e a aprendizagem dos estudantes.

Quadro 1 – Categorias analíticas identificadas na pesquisa

Categoria analítica	Principais achados
Políticas inclusivas e condições de implementação	Avanço da legislação; distância entre o direito formal e a realidade escolar; necessidade de apoio, acessibilidade e recursos
Atendimento à diversidade e organização do trabalho docente	Dificuldade para acompanhar individualmente os alunos; turmas heterogêneas; planejamento flexível; sobrecarga profissional
Formação docente e apoio institucional	Lacunas na formação inicial e continuada; insegurança; ausência de acompanhamento pedagógico e de espaços de reflexão
Trabalho colaborativo e práticas pedagógicas inclusivas	Articulação entre professor regente, AEE, gestão e família; planejamento conjunto; DUA; diversificação das estratégias

Fonte: Elaborado pela autora com base nos estudos analisados (2026).

A primeira categoria mostrou que o Brasil possui uma trajetória significativa de ampliação dos direitos educacionais das pessoas com deficiência. Neves, Rahme e Ferreira (2019) explicam que a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva, publicada em 2008, estabeleceu um novo marco ao definir a educação especial como modalidade não substitutiva à escolarização comum. Esse direcionamento contribuiu para fortalecer a matrícula dos estudantes com deficiência nas escolas regulares e para reconhecer que o Atendimento Educacional Especializado deve complementar o trabalho realizado na classe comum.

Entretanto, a análise revelou que a existência de uma política inclusiva não assegura automaticamente uma experiência educacional de qualidade. Em muitas situações, o aluno está matriculado e permanece fisicamente na sala, mas encontra barreiras para participar das atividades, compreender os conteúdos e demonstrar sua aprendizagem. Neves, Rahme e Ferreira (2019) também alertam para a permanência de movimentos

segregadores dentro de sistemas que se apresentam como inclusivos. Isso ocorre quando o estudante é constantemente retirado da sala, realiza tarefas desconectadas do currículo da turma ou permanece sob a responsabilidade exclusiva de um profissional de apoio.

Esse resultado demonstra que existe diferença entre **inserir** e **incluir**. A inserção acontece quando a escola recebe o aluno sem modificar sua organização, esperando que ele se adapte às práticas já existentes. A inclusão, por sua vez, exige que a instituição identifique e elimine as barreiras presentes no currículo, na comunicação, nos materiais, na avaliação e nas relações estabelecidas no cotidiano. A escola inclusiva não é aquela que apenas permite a presença da diferença, mas aquela que modifica suas práticas para que essa diferença não seja transformada em motivo de isolamento ou fracasso escolar.

A atual Política Nacional de Educação Especial Inclusiva reforça essa responsabilidade ao estabelecer que a qualidade educacional deve ser expressa por meio do conjunto de apoios necessários ao acesso, à permanência, à participação e à aprendizagem. Conforme determina a Portaria MEC nº 421/2026, tais apoios devem integrar a organização dos sistemas de ensino e não podem depender somente das iniciativas individuais dos professores. A análise desse documento permite compreender que a inclusão precisa ser assumida como responsabilidade institucional, envolvendo investimento público, planejamento da rede, formação profissional, acessibilidade e acompanhamento pedagógico.

A segunda categoria revelou que um dos maiores desafios docentes está no atendimento simultâneo aos alunos com deficiência e aos demais estudantes da turma. Nos anos iniciais, o professor acompanha diferentes componentes curriculares, participa do processo de alfabetização e precisa observar ritmos de aprendizagem bastante variados. Em pesquisa realizada com professoras do Ensino Fundamental I, Silva e Elias (2022) identificaram dificuldades relacionadas à necessidade de oferecer atenção ao aluno com deficiência sem deixar de acompanhar o restante da turma, além de conciliar atividades coletivas com propostas mais individualizadas. Esse achado se aproxima diretamente do problema discutido neste artigo.

A dificuldade de atender a todos não deve ser interpretada como falta de interesse ou compromisso do professor. Em uma turma numerosa, acompanhar individualmente um

estudante que apresenta necessidades mais específicas pode exigir tempo, recursos, mediação constante e reorganização da rotina. Ao mesmo tempo, os demais alunos também solicitam explicações, apresentam dificuldades, necessitam de acompanhamento e precisam avançar em suas aprendizagens. O professor passa, então, a administrar escolhas difíceis, pois dedicar-se intensamente a uma necessidade pode gerar a sensação de que outras demandas estão sendo deixadas de lado.

Fiorini e Manzini (2014) identificaram dificuldades docentes relacionadas à formação, à organização administrativa da escola, aos recursos pedagógicos, às estratégias de ensino e ao próprio planejamento das aulas. Esses resultados evidenciam que a inclusão não depende apenas de conhecer o diagnóstico do estudante. O professor necessita compreender como selecionar conteúdos, apresentar as informações de maneiras diferentes, organizar grupos, adaptar materiais, oferecer apoios e avaliar a aprendizagem sem afastar o aluno das experiências desenvolvidas com a turma.

O planejamento pedagógico apareceu, portanto, como um ponto central. Quando as atividades são construídas a partir de um modelo único de estudante, as diferenças passam a ser percebidas como problemas individuais. Em contrapartida, quando o professor planeja diferentes possibilidades de participação, a necessidade de adaptações posteriores pode ser reduzida. Isso não significa preparar uma aula distinta para cada aluno, o que seria pouco viável, mas estabelecer objetivos comuns e permitir diversos caminhos para alcançá-los, respeitando as formas de comunicação, os ritmos e as possibilidades de expressão existentes na turma.

A análise também indicou que algumas adaptações podem acabar diminuindo as oportunidades de aprendizagem quando são realizadas sem relação com o currículo. Haas e Baptista (2018) observaram que determinadas atividades destinadas aos alunos com deficiência surgiam sem diálogo efetivo com o projeto pedagógico da turma e com as necessidades reais desses estudantes. A simplificação excessiva de tarefas pode manter o aluno ocupado, mas não necessariamente promover aprendizagem. Por isso, adaptar não deve significar retirar conteúdos de maneira automática, mas oferecer recursos e mediações para tornar o conhecimento acessível.

Na terceira categoria, as lacunas da formação docente apareceram de forma recorrente. A revisão realizada por Silva e Carvalho (2017) organizou os estudos analisados em cinco categorias, incluindo as políticas de capacitação, as estratégias de ensino, as concepções de aprendizagem, as fragilidades da formação inicial e a necessidade de conhecer as especificidades dos estudantes. Esses aspectos mostram que muitos professores iniciam sua atuação sem terem vivenciado discussões suficientemente aprofundadas sobre educação inclusiva durante a graduação.

Entretanto, atribuir todas as dificuldades à falta de formação pode produzir uma responsabilização injusta do professor. Kassir (2014) observa que a formação profissional precisa ser analisada juntamente com as condições de escolarização oferecidas aos alunos com deficiência. Um curso, isoladamente, não resolve problemas como ausência de materiais, salas numerosas, falta de tempo para planejamento, inexistência de profissionais especializados ou pouca articulação entre os setores da escola. A formação é necessária, mas precisa estar acompanhada de mudanças concretas na organização do trabalho.

Os resultados também evidenciaram que o trabalho inclusivo envolve uma dimensão emocional que não pode ser ignorada. Faria e Camargo (2018) identificaram sentimentos de medo, insegurança, despreparo, desânimo e solidão entre professores envolvidos em processos de inclusão escolar. Esses sentimentos não devem ser vistos como fragilidade pessoal, mas como sinais de que o profissional necessita de espaços de escuta, apoio pedagógico, troca de experiências e acompanhamento. Um professor que se sente constantemente sozinho diante de situações complexas pode apresentar maior dificuldade para experimentar novas estratégias e reconhecer os avanços alcançados.

A quarta categoria mostrou que o trabalho colaborativo constitui uma das alternativas mais consistentes para enfrentar os desafios identificados. Neves, Rahme e Ferreira (2019) defendem a construção conjunta do Plano Educacional Individualizado como possibilidade de articulação entre o professor da sala comum e o professor especializado. Esse instrumento pode favorecer a definição de objetivos, estratégias, recursos e formas de acompanhamento, desde que não seja utilizado para separar o aluno do currículo desenvolvido com a turma.

A colaboração, contudo, precisa ultrapassar a realização de conversas ocasionais. Ela pressupõe tempo institucional para o planejamento conjunto, definição clara das responsabilidades e reconhecimento dos conhecimentos de cada profissional. O professor do Atendimento Educacional Especializado não deve funcionar como alguém que recebe o estudante e resolve isoladamente suas dificuldades. Da mesma forma, o professor regente não pode ser deixado sozinho para encontrar respostas diante de necessidades que exigem conhecimentos e recursos específicos. O trabalho colaborativo torna-se efetivo quando ambos observam, planejam, intervêm e avaliam de maneira articulada.

Entre as possibilidades pedagógicas identificadas, o Desenho Universal para a Aprendizagem apresentou contribuições importantes. Zerbato e Mendes (2021) demonstram que os princípios do DUA e da colaboração podem favorecer ações docentes mais coerentes com a diversidade. Essa perspectiva propõe que os conteúdos sejam apresentados de diferentes formas, que os estudantes tenham variadas possibilidades de participação e que possam expressar o que aprenderam por meios distintos. Assim, textos, imagens, recursos concretos, tecnologias, explicações orais, jogos e atividades coletivas podem ser combinados no mesmo planejamento.

A diversificação das estratégias beneficia não somente os alunos com deficiência. Estudantes com dificuldades de aprendizagem, diferentes ritmos, experiências culturais variadas ou formas particulares de comunicação também podem aprender melhor quando encontram mais de uma possibilidade de acesso ao conhecimento. Esse resultado rompe com a ideia de que a educação inclusiva representa um trabalho adicional destinado a poucos alunos. Quando bem organizada, ela contribui para tornar o ensino mais sensível às diferenças presentes em qualquer sala de aula.

Por fim, a análise revelou que a inclusão escolar se fortalece quando existe participação conjunta da gestão, da coordenação pedagógica, dos professores, dos profissionais especializados e das famílias. Silva e Elias (2022) destacam a necessidade de um trabalho integrado entre professor da sala regular, professor especializado, família e gestão escolar. Quando essas relações são frágeis, as responsabilidades podem ser transferidas de um sujeito para outro. Quando existe diálogo, torna-se possível

compreender melhor as necessidades do estudante, acompanhar seu desenvolvimento e construir decisões mais coerentes.

Diante dos resultados, considera-se que o principal desafio não é ensinar alunos com deficiência e estudantes da turma regular como se fossem dois grupos separados. O desafio está em construir uma organização pedagógica capaz de reconhecer que todos possuem necessidades, ritmos e maneiras próprias de aprender. Para isso, é necessário superar a lógica de que o professor deve resolver sozinho todos os problemas da inclusão. As políticas públicas precisam alcançar o cotidiano escolar por meio de formação, recursos, acessibilidade, planejamento coletivo e apoio permanente, transformando o direito formalmente reconhecido em participação e aprendizagem efetivas.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A análise realizada permitiu compreender que o trabalho docente na educação inclusiva envolve desafios que ultrapassam a presença do aluno com deficiência na sala de aula regular. Nos anos iniciais do Ensino Fundamental, o professor precisa acompanhar diferentes ritmos de aprendizagem, desenvolver o processo de alfabetização, organizar os conteúdos curriculares e atender às necessidades específicas de alguns estudantes. Diante dessa realidade, torna-se evidente que a inclusão não pode depender somente do esforço individual do docente, pois exige condições pedagógicas, institucionais e estruturais que favoreçam a participação e a aprendizagem de todos.

Os resultados também demonstraram que, embora as políticas brasileiras tenham avançado no reconhecimento do direito à educação inclusiva, ainda existe uma distância considerável entre aquilo que está previsto nos documentos legais e o que acontece no cotidiano das escolas. A matrícula na classe comum representa apenas o início do processo, sendo necessário garantir acessibilidade, materiais adequados, apoio especializado, formação continuada e acompanhamento pedagógico. Sem essas

condições, o aluno pode estar presente fisicamente na turma, mas permanecer afastado das atividades e das experiências de aprendizagem.

Outro aspecto importante diz respeito à formação docente. Os professores precisam ter acesso a processos formativos que não se limitem a orientações gerais sobre as deficiências, mas que contribuam diretamente para o planejamento, a avaliação, a flexibilização curricular e a utilização de diferentes estratégias pedagógicas. A formação continuada deve partir das dificuldades vivenciadas na escola e favorecer a troca de experiências entre os profissionais. Entretanto, é necessário reconhecer que a formação, isoladamente, não resolve problemas relacionados às turmas numerosas, à falta de recursos, à ausência de profissionais de apoio e ao pouco tempo destinado ao planejamento.

O trabalho colaborativo apresentou-se como uma possibilidade essencial para o fortalecimento das práticas inclusivas. A articulação entre o professor da turma regular, o professor do Atendimento Educacional Especializado, a gestão escolar, a coordenação pedagógica, os profissionais de apoio e as famílias pode tornar o processo mais organizado e menos solitário. Quando as responsabilidades são compartilhadas, torna-se possível planejar estratégias mais adequadas, identificar barreiras, acompanhar os avanços dos estudantes e construir intervenções que não excluam o aluno com deficiência das atividades desenvolvidas com a turma.

Conclui-se, portanto, que atender os alunos com deficiência e os demais estudantes da turma regular não deve ser compreendido como a realização de dois trabalhos separados. O verdadeiro desafio está em desenvolver uma prática pedagógica capaz de considerar a diversidade como parte da realidade escolar. Para que isso aconteça, as políticas de inclusão precisam ser acompanhadas de investimentos, formação, acessibilidade, planejamento coletivo e apoio permanente aos professores. Somente assim será possível transformar os direitos assegurados legalmente em experiências concretas de participação, desenvolvimento e aprendizagem para todos os estudantes.

REFERÊNCIAS

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. **Decreto nº 7.611, de 17 de novembro de 2011**. Dispõe sobre a educação especial, o Atendimento Educacional Especializado e dá outras providências. Brasília, DF: Presidência da República, 2011.

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. **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. 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: Ministério da Educação, 2026.

CHRISTO, Sandy Varela de; MENDES, Geovana Mendonça Lunardi. Ensino colaborativo/coensino/bidocência para a educação inclusiva: as apostas da produção científica. **Instrumento: Revista de Estudo e Pesquisa em Educação**, Juiz de Fora, v. 21, n. 1, p. 33-44, jan./jun. 2019. DOI: 10.34019/1984-5499.2019.v21.19079.

CRUZ, Gilmar de Carvalho; GLAT, Rosana. Educação inclusiva: desafio, descuido e responsabilidade de cursos de licenciatura. **Educar em Revista**, Curitiba, n. 52, p. 257-273, abr./jun. 2014. DOI: 10.1590/0104-4060.32950.

FARIA, Paula Maria Ferreira de; CAMARGO, Denise de. As emoções do professor frente ao processo de inclusão escolar: uma revisão sistemática. **Revista Brasileira de Educação Especial**, Marília, v. 24, n. 2, p. 217-228, abr./jun. 2018. DOI: 10.1590/S1413-65382418000200005.

FIORINI, Maria Luiza Salzani; MANZINI, Eduardo José. Inclusão de alunos com deficiência na aula de Educação Física: identificando dificuldades, ações e conteúdos para prover a formação do professor. **Revista Brasileira de Educação Especial**, Marília, v. 20, n. 3, p. 387-404, jul./set. 2014.

GIL, Antonio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 7. ed. Barueri: Atlas, 2022.

HAAS, Clarissa; BAPTISTA, Claudio Roberto. Educação Especial, currículo e Atendimento Educacional Especializado: memória e documentação dos dispositivos

pedagógicos para inclusão escolar no Brasil. In: CHAVES, Vera Lucia Jacob; SOUZA, Elizeu Clementino de (org.). **Documentação, memória e história da educação no Brasil: Educação Especial, questões étnico-raciais e de gênero**. Tubarão: Copiart, 2016. v. 2, p. 117-136.

JESUS, Denise Meyrelles de; VIEIRA, Alexandro Braga. Políticas e práticas inclusivas no Ensino Fundamental: das implicações nacionais às locais. **Educar em Revista**, Curitiba, n. 41, p. 95-108, jul./set. 2011. DOI: 10.1590/S0104-40602011000300007.

KASSAR, Mônica de Carvalho Magalhães. A formação de professores para a educação inclusiva e os possíveis impactos na escolarização de alunos com deficiências. **Cadernos CEDES**, Campinas, v. 34, n. 93, p. 207-224, maio/ago. 2014. DOI: 10.1590/S0101-32622014000200005.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. **O desafio do conhecimento: pesquisa qualitativa em saúde**. 14. ed. São Paulo: Hucitec, 2014.

NEVES, Libéria Rodrigues; RAHME, Mônica Maria Farid; FERREIRA, Carla Mercês da Rocha Jatobá. Política de Educação Especial e os desafios de uma perspectiva inclusiva. **Educação & Realidade**, Porto Alegre, v. 44, n. 1, e84853, 2019. DOI: 10.1590/2175-623684853.

PLETSCH, Márcia Denise. A formação de professores para a educação inclusiva: legislação, diretrizes políticas e resultados de pesquisas. **Educar em Revista**, Curitiba, v. 25, n. 33, p. 143-156, 2009. DOI: 10.1590/S0104-40602009000100010.

SILVA, Eliza França e; ELIAS, Luciana Carla dos Santos. Inclusão de alunos com deficiência intelectual: recursos e dificuldades da família e de professoras. **Educação em Revista**, Belo Horizonte, v. 38, e26627, 2022. DOI: 10.1590/0102-469826627.

SILVA, Nathália Costa da; CARVALHO, Beatriz Girão Enes de. Compreendendo o processo de inclusão escolar no Brasil na perspectiva dos professores: uma revisão integrativa. **Revista Brasileira de Educação Especial**, Marília, v. 23, n. 2, p. 293-308, abr./jun. 2017. DOI: 10.1590/S1413-65382317000200010.

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.

