UNIVERSIDADE ESTADUAL DA REGIÃO TOCANTINA DO MARANHÃO
PROGRAMA DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES CAMINHOS DO SERTÃO
CURSO DE PEDAGOGIA LICENCIATURA

CARLA DA CONCEIÇÃO

A ATUAÇÃO DO PROFESSOR NA INCLUSÃO DE ALUNOS COM NECESSIDADES EDUCACIONAIS ESPECIAIS NA ESCOLA REGULAR

AMARANTE DO MARANHÃO
2026

CARLA DA CONCEIÇÃO

A ATUAÇÃO DO PROFESSOR NA INCLUSÃO DE ALUNOS COM NECESSIDADES EDUCACIONAIS ESPECIAIS NA ESCOLA REGULAR

Trabalho de Conclusão de Curso apresentado ao Curso de Pedagogia Licenciatura, do Programa de Formação de Professores Caminhos do Sertão, da Universidade Estadual da Região Tocantina do Maranhão - UEMASUL, como requisito para obtenção de título de Licenciado em Pedagogia.

Orientador: Rafael Aranha de Sousa

AMARANTE DO MARANHÃO
2026

Ficha Catalográfica

C744a

Conceição, Carla da

A atuação do professor na inclusão de alunos com necessidades educacionais especiais na escola regular. / Carla da Conceição. – Amarante do Maranhão, MA, 2026.

26 f.

Trabalho de Conclusão de Curso (Licenciatura em Pedagogia) Programa de Formação de Professores Caminhos do Sertão – Universidade Estadual da Região Tocantina do Maranhão – UEMASUL, Imperatriz, MA, 2026.

1. Educação inclusiva. 2. Prática docente. 3. Necessidades educacionais especiais. I. Título.

CDU 37

Ficha elaborada pela Bibliotecária: **Jarina Serra Santos CRB – 13/953**

CARLA DA CONCEIÇÃO

A ATUAÇÃO DO PROFESSOR NA INCLUSÃO DE ALUNOS COM NECESSIDADES EDUCACIONAIS ESPECIAIS NA ESCOLA REGULAR

Trabalho de Conclusão de Curso apresentado ao Curso de Pedagogia Licenciatura, do Programa de Formação de Professores Caminhos do Sertão, da Universidade Estadual da Região Tocantina do Maranhão - UEMASUL, como requisito para obtenção de título de Licenciado em Pedagogia.

Orientador: Rafael Aranha de Sousa

APROVADO EM: 12/06/2026

BANCA EXAMINADORA

gov.br Documento assinado digitalmente
RAFAEL ARANHA DE SOUSA
Data: 19/06/2026 21:58:46-0300
Verifique em https://validar.iti.gov.br

RAFAEL ARANHA DE SOUSA (ORIENTADOR)

gov.br Documento assinado digitalmente
GABRIEL ALVES DA SILVA
Data: 19/06/2026 21:51:06-0300
Verifique em https://validar.iti.gov.br

GABRIEL ALVES DA SILVA

gov.br Documento assinado digitalmente
SUMAYA FREITAS DE QUEIROZ
Data: 19/06/2026 18:43:15-0300
Verifique em https://validar.iti.gov.br

SUMAYA FREITAS DE QUEIROZ

AGRADECIMENTOS

Agradeço, primeiramente, a Deus por me manter firme durante essa jornada acadêmica. Em seguida, agradeço à minha mãe pelo suporte ao cuidar dos meus filhos enquanto eu me dedicava à universidade, lutando, persistindo, chorando e às vezes quase desistindo, mas estou aqui aguardando o meu tão sonhado e merecido diploma.

Ao meu orientador Rafael Aranha de Sousa pela sua orientação dedicada, pelas revisões pacientes e pelo incentivo constante que moldaram este trabalho sobre pedagogia e inclusão educacional.

RESUMO

Este artigo tem como objetivo analisar a atuação do professor na inclusão de alunos com necessidades educacionais especiais na escola regular, considerando os desafios vivenciados no cotidiano e as práticas pedagógicas que contribuem para a construção de uma educação mais inclusiva. A pesquisa fundamenta-se em abordagem qualitativa, com base em revisão bibliográfica de autores que discutem a educação inclusiva, além da análise de documentos oficiais como a Base Nacional Comum Curricular e a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva. O estudo evidencia que a inclusão escolar não se limita ao acesso do aluno à escola, mas envolve sua permanência, participação e aprendizagem de forma significativa. Nesse contexto, o professor assume um papel essencial, sendo necessário desenvolver uma postura reflexiva, flexível e comprometida com a diversidade presente na sala de aula. Conclui-se que a atuação docente é fundamental para a efetivação da inclusão, sendo necessário repensar práticas e concepções para garantir uma educação mais justa, democrática e acessível a todos.

Palavras-chave: Educação inclusiva; Prática docente; Necessidades educacionais especiais.

ABSTRACT

This article aims to analyze the role of teachers in the inclusion of students with special educational needs in regular schools, considering the challenges experienced in daily life and the pedagogical practices that contribute to the construction of a more inclusive education. The research is based on a qualitative approach, based on a bibliographic review of authors who discuss inclusive education, in addition to the analysis of official documents such as the National Common Curriculum Base and the National Policy on Special Education in the Perspective of Inclusive Education. The study shows that school inclusion is not limited to the student's access to school, but involves their permanence, participation and learning in a meaningful way. In this context, the teacher assumes an essential role, and it is necessary to develop a reflective, flexible posture committed to the diversity present in the classroom. It is concluded that the teaching performance is fundamental for the effectiveness of inclusion, and it is necessary to rethink practices and conceptions to ensure a fairer, more democratic and accessible education for all.

Keywords: Inclusive education; Teaching practice; Special educational needs.

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO 9

2 CORRESPONDÊNCIA HISTÓRICA 11

3 METODOLOGIA 20

4 RESULTADOS E DISCUSSÃO 22

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS 23

REFERÊNCIAS 24

1 INTRODUÇÃO

A educação inclusiva reafirma que a escola regular deve constituir um espaço comum de formação, no qual todos os estudantes tenham condições reais de aprender, participar e se desenvolver plenamente. Essa perspectiva desloca o foco de uma educação padronizada para uma prática pedagógica que reconhece a diversidade como elemento constitutivo do processo educativo. Nesse contexto, o professor é convocado a assumir uma atuação reflexiva, sensível e flexível, capaz de mediar diferenças, promover o diálogo e construir coletivamente caminhos que favoreçam o aprendizado e o sentimento de pertencimento de todos os alunos.

No cenário brasileiro, o percurso da inclusão escolar tem sido marcado por avanços legais e normativos significativos. Contudo, a efetivação desses avanços ainda depende fortemente da formação e da atuação docente diante da heterogeneidade presente nas salas de aula. Para além das demandas técnicas relacionadas ao planejamento pedagógico e às adaptações curriculares, os professores enfrentam desafios institucionais, estruturais e subjetivos que impactam diretamente sua prática cotidiana.

Diante disso, torna-se essencial uma postura profissional comprometida com a valorização da diversidade como princípio pedagógico, bem como a articulação entre o ensino regular e o Atendimento Educacional Especializado (AEE), visando assegurar o direito à aprendizagem previsto na BNCC e favorecer o desenvolvimento dos estudantes público-alvo da Educação Especial.

A Base Nacional Comum Curricular (BNCC) reafirma o princípio de uma educação comprometida com a formação integral dos estudantes, orientando que a escola deve garantir condições equitativas de aprendizagem, respeitando as diferentes formas de aprender e assegurando a participação de todos (Brasil, 2018). Nesse sentido, a BNCC reforça a necessidade de práticas pedagógicas inclusivas, que considerem a diversidade presente no ambiente escolar e promovam adaptações curriculares e metodológicas sempre que necessário, de modo a assegurar o direito à aprendizagem dos alunos com necessidades educacionais especiais.

De maneira complementar, a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (Brasil, 2008) estabelece que a escola regular deve ser o principal espaço de escolarização dos estudantes público-alvo da Educação Especial, garantindo acesso, permanência, participação e aprendizagem com qualidade. Essa política orienta a articulação entre o ensino regular e o AEE como suporte pedagógico complementar, com o objetivo de eliminar barreiras à aprendizagem e promover condições de acessibilidade e inclusão no processo educativo.

De acordo com Mantoan (2003), a inclusão implica repensar profundamente o modelo tradicional de escola, superando práticas homogêneas e excludentes para construir um ensino que reconheça e valorize as diferenças. Assim, o professor passa a atuar como mediador do conhecimento, elaborando estratégias pedagógicas diversificadas, flexibilizando processos avaliativos e dialogando de forma colaborativa com o AEE. Cabe-lhe, portanto, identificar barreiras ao aprendizado, adequar recursos didáticos e contribuir para a criação de um ambiente escolar acolhedor, participativo e respeitoso com a diversidade.

A centralidade da atuação docente no processo inclusivo evidencia-se no cotidiano da sala de aula, onde as políticas educacionais se materializam em práticas concretas. Nesse sentido, a inclusão não deve ser compreendida apenas como uma exigência legal, mas como um compromisso ético, pedagógico e humano com o direito de aprender, participar e ser reconhecido em sua singularidade. Tal compromisso implica uma transformação nas concepções de ensino e avaliação, substituindo a lógica da padronização por práticas mais flexíveis e sensíveis às diferentes formas de aprender.

Nessa perspectiva, a prática docente inclusiva exige formação continuada e reflexão permanente sobre o próprio fazer pedagógico, uma vez que os desafios da inclusão atravessam dimensões culturais, estruturais e institucionais da escola. Muitos professores ainda lidam com lacunas em sua formação inicial e com condições de trabalho pouco favoráveis, o que reforça a necessidade de políticas de formação e apoio pedagógico contínuos. Como ressalta Mantoan (2003), a inclusão não se limita a adaptações pontuais para determinados alunos, mas requer transformações mais amplas na organização escolar e nas concepções dos profissionais da educação.

Diante desse contexto, este trabalho busca analisar a atuação do professor na inclusão de alunos com necessidades educacionais especiais na escola regular, considerando os desafios enfrentados, as estratégias pedagógicas adotadas e as possibilidades de aprimoramento das práticas inclusivas. Acredita-se que essa reflexão seja fundamental para fortalecer uma educação mais justa, participativa e comprometida com o direito de aprender de todos os estudantes.

Portanto, a atuação docente na inclusão exige não apenas competência técnica e domínio pedagógico, mas também compromisso político e ético com uma educação libertadora, como propõe Freire (1996). Ao assumir essa postura, o professor contribui para a construção de uma escola que reconhece as diferenças, combate a exclusão, promove a justiça social e reafirma a educação como direito fundamental de todos. Desse modo, consolida-se uma prática verdadeiramente inclusiva, democrática e transformadora, capaz de formar sujeitos críticos, participativos e comprometidos com uma sociedade mais justa e igualitária.

2 CORRESPONDÊNCIA HISTÓRICA

Durante longos períodos, predominou uma concepção excludente, na qual os sujeitos com deficiência eram afastados do convívio social e educacional, sendo considerados incapazes de aprender nos mesmos espaços que os demais estudantes; essa lógica sustentou práticas segregadoras, que resultaram na criação de instituições especializadas e na organização da educação especial como um sistema paralelo ao ensino regular.

Em Portugal, correspondendo a esta fase de institucionalização, foi criado, em 1822, o Instituto de Surdos, Mudos e Cegos, a que se seguiram dois asilos para cegos, dois institutos para cegos e dois institutos para surdos. Só posteriormente, em 1916, surgirá o Instituto MédicoPedagógico da Casa Pia de Lisboa, que funcionou como Dispensário de Higiene Mental e mais tarde como Centro Orientador e de Propaganda Técnica dos Problemas de Saúde Mental e Infantil de todo o país. Em 1941 foi criado o Instituto António Aurélio da Costa Ferreira e, nos anos sessenta, apareceram as primeiras Associações de Pais: a Associação Portuguesa de Pais e Amigos de Crianças Mongoloides, em 1962, mais tarde chamada Associação Portuguesa de Pais e Amigos de Crianças Diminuídas.

Posteriormente, em 1965, Associação Portuguesa de Pais e Amigos do Cidadão Deficiente Mental. Fundaram-se, por outro lado, Centros de Educação Especial e também o Centros de Observação, os quais dependiam do Ministério dos Assuntos Sociais. Na década de quarenta do século XX assistiu-se, ainda, à construção de centros para pessoas com deficiências, mas a partir dos anos sessenta do mesmo século, os pressupostos teóricos e as práticas de institucionalização começaram a ser questionados. As transformações sociais do pós-guerra, a Declaração dos Direitos da Criança e dos Direitos do Homem, as Associações de Pais então criadas e a mudança de filosofia relativamente à educação especial, que estiveram na origem da fase da integração, contribuíram para perspectivar a diferença com um outro.

No Brasil, os primeiros marcos da educação das pessoas com deficiência ocorreram ainda durante o período imperial, fortemente influenciados pelos modelos europeus. Em 1854, foi criado o Imperial Instituto dos Meninos Cegos, atual Instituto Benjamin Constant (IBC), destinado à educação de pessoas com deficiência visual. Em 1857, foi fundado o Instituto dos Surdos-Mudos, atualmente denominado Instituto Nacional de Educação de Surdos (INES), voltado ao atendimento educacional das pessoas surdas. Essas instituições representam o início da Educação Especial brasileira e evidenciam que o atendimento ocorria de forma segregada, separado do ensino comum.

Posteriormente, surgiram instituições filantrópicas voltadas ao atendimento das pessoas com deficiência, como o Instituto Pestalozzi, criado em 1935, a Associação de Assistência à

Criança Defeituosa (AACD), fundada em 1950, e a Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais (APAE), criada em 1954. Embora tenham ampliado o acesso aos serviços educacionais e assistenciais, essas iniciativas estavam fundamentadas em uma perspectiva assistencialista e segregadora, na qual os estudantes eram atendidos em espaços especializados, distantes do convívio com os demais alunos.

Em 1961, a primeira Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei nº 4.024/1961) reconheceu a educação das pessoas com deficiência como um direito. Já em 1973, a criação do Centro Nacional de Educação Especial (CENESP) representou um importante avanço na organização das políticas públicas voltadas à Educação Especial no país. Esses acontecimentos contribuíram para a transição do paradigma da segregação para o modelo da integração escolar, preparando o caminho para o desenvolvimento das políticas inclusivas no Brasil.

Entre as décadas de 1970 e 1980, observa-se a transição para o modelo de integração: os estudantes com deficiência passaram a frequentar a escola regular, desde que demonstrassem condições de adaptação às normas e exigências do sistema educacional. Apesar de representar um avanço em relação ao modelo segregador, a integração mantinha a responsabilização do aluno pelo sucesso ou fracasso escolar. Nesse período, consolidou-se o uso do termo Necessidades Educacionais Especiais (NEE), ampliando a compreensão de que as dificuldades de aprendizagem não se restringem às deficiências, mas abrangem diferentes condições que demandam apoio pedagógico específico.

A promulgação da Constituição da República Federativa do Brasil de 1988, que representou um marco decisivo na superação dessa lógica excludente, ao assegurar a educação como direito de todos e garantir o atendimento educacional especializado, preferencialmente na rede regular de ensino, o texto constitucional instituiu a educação inclusiva como direito fundamental. O avanço rompeu com a concepção de educação especial como sistema substitutivo e reafirma o direito à escolarização no espaço comum, promovendo igualdade de condições de acesso e permanência. O marco constitucional foi consolidado por legislações posteriores, como a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei nº 9.394/1996), que define a Educação Especial como modalidade transversal a todos os níveis e etapas da educação básica.

A LDB assegura a matrícula prioritária de estudantes com NEE em classes comuns do ensino regular e prevê a oferta do Atendimento Educacional Especializado (AEE) como complemento à escolarização. O Plano Nacional de Educação (PNL) (Lei nº 13.005/2014) fortalece essa perspectiva ao estabelecer metas voltadas à universalização do acesso, da permanência e da aprendizagem, destacando a formação docente, a ampliação da acessibilidade

e o fortalecimento do AEE como política pública estruturante. Já a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Lei nº 13.146/2015) aprofunda esse compromisso ao atribuir às instituições escolares a responsabilidade pela eliminação de barreiras arquitetônicas, pedagógicas, assim assegurando adaptações curriculares e metodológicas como direito dos estudantes.

A Base Nacional Comum Curricular (BNCC) orienta a organização curricular que surgiu a partir do princípio da equidade, que assim reconhece que ensinar não significa oferecer o mesmo para todos, mas garantir condições reais para o desenvolvimento das potencialidades de cada estudante, respeitando suas singularidades. Segundo Glat (2009), a inclusão não se limita à matrícula do estudante com NEE na classe comum, sendo indispensável a reorganização curricular, metodológica e atitudinal da escola. De acordo com a autora, a formação continuada dos professores e o trabalho colaborativo constituem elementos essenciais para garantir a participação efetiva e a aprendizagem significativa de todos os estudantes.

A perspectiva histórico-cultural de Vygotsky (1997) amplia essa compreensão ao afirmar que o desenvolvimento humano ocorre nas interações sociais. O conceito de Zona de Desenvolvimento Proximal (ZDP) evidencia que todo sujeito possui potencial de aprendizagem quando recebe mediação adequada, deslocando o olhar da limitação individual para as possibilidades construídas coletivamente no ambiente escolar. Dessa forma, a deficiência não se define pelos limites do desenvolvimento, mas pelas oportunidades de interação, estímulo e mediação oferecidas pelo meio social.

A educação inclusiva configura-se como um processo contínuo, fundamentado em bases históricas, legais e teóricas, que exige transformação das práticas pedagógicas, formação docente permanente e compromisso coletivo da comunidade escolar. Onde busca compreender a trajetória das Necessidades Educacionais Especiais e os fundamentos que sustentam a inclusão, assim permitindo reconhecer que a diversidade não constitui obstáculo à aprendizagem, mas enriquecedor do processo educativo, assegurando dignidade, participação e desenvolvimento pleno a todos os sujeitos.

A ampliação das discussões acerca da educação inclusiva exige compreendê-la para além do campo estritamente pedagógico, reconhecendo que ela se articula com dimensões sociais, culturais que permeiam o cotidiano escolar. Nessa perspectiva, a construção de uma escola verdadeiramente inclusiva implica o enfrentamento e a superação de práticas historicamente naturalizadas, o que demanda um processo contínuo de revisão crítica das concepções de normalidade, aprendizagem e avaliação que orientam o sistema educacional.

Para Sassaki (1997), a inclusão efetiva exige mudanças de atitude da sociedade e das instituições, uma vez que não basta inserir o sujeito nos espaços sociais se estes não estiverem

preparados para acolher a diversidade. Assim, a escola inclusiva é aquela que se transforma para garantir condições equitativas de participação e aprendizagem a todos os estudantes.

No campo educacional, destaca-se a importância da avaliação inclusiva, compreendida como processo contínuo, formativo e flexível, orientado para o acompanhamento do desenvolvimento do estudante, e não para a classificação ou exclusão. Avaliar, nessa perspectiva, implica reconhecer diferentes tempos, ritmos e formas de aprender, rompendo com modelos padronizados que reforçam desigualdades e dificultam a permanência dos alunos com Necessidades Educacionais Especiais na escola regular.

A inclusão escolar demanda articulação entre professores da sala regular, profissionais do Atendimento Educacional Especializado, gestão escolar e família, outro aspecto relevante refere-se à organização do trabalho pedagógico coletivo. Essa atuação integrada favorece a construção de estratégias pedagógicas mais eficazes, o compartilhamento de saberes e a corresponsabilização pelo processo educativo, fortalecendo a cultura inclusiva no espaço escolar.

A Declaração de Salamanca (1994) defende que as escolas devem acolher todas as crianças, independentemente de suas condições físicas, intelectuais, sociais ou linguísticas. Esse documento reafirma que a diversidade é elemento constitutivo da educação e que os sistemas educacionais devem se organizar para responder às necessidades dos alunos, e não o contrário.

Dessa forma, a educação inclusiva consolida-se como um projeto educativo comprometido com a equidade, a justiça social e o respeito à dignidade humana. Sua efetivação exige práticas pedagógicas reflexivas, gestão democrática, formação docente contínua e engajamento coletivo da comunidade escolar, reafirmando o direito de todos os estudantes à aprendizagem e à participação plena no espaço educacional. A educação inclusiva também pode ser compreendida como um processo de transformação da cultura escolar, uma vez que envolve valores, crenças, práticas e relações estabelecidas no cotidiano da instituição.

Nesse sentido, a inclusão ultrapassa a dimensão individual do estudante e passa a exigir mudanças na forma como a escola organiza seus tempos, espaços, currículos e processos decisórios. A construção de uma cultura inclusiva pressupõe o reconhecimento da diversidade como elemento constitutivo da escola e não como exceção a ser administrada. Sob essa perspectiva, o currículo assume papel estratégico na promoção da inclusão.

Na atuação do professor, um currículo inclusivo não se resume a adaptar conteúdos, mas a olhar com sensibilidade para cada estudante e suas formas de aprender. Mesmo que os objetivos sejam os mesmos, os caminhos podem ser diferentes, e cabe ao docente respeitar os ritmos, interesses e necessidades de cada um. Assim, o currículo deixa de ser algo rígido e passa

a ser um aliado na construção de uma aprendizagem mais justa, acolhedora e acessível para todos. A gestão escolar exerce influência direta na consolidação da educação inclusiva, as práticas de gestão democrática favorecem o diálogo entre professores, equipe pedagógica, profissionais do Atendimento Educacional Especializado e famílias, assim fortalecendo as ações coletivas e decisões compartilhadas.

A educação inclusiva pode ser compreendida como um processo de transformação da cultura escolar, uma vez que envolve os valores, crenças, práticas e relações estabelecidas no cotidiano da instituição. Nesse sentido, a inclusão ultrapassa a dimensão individual do estudante e passa a exigir mudanças na forma como a escola organiza seus tempos, espaços, currículos e processos decisórios. A construção de uma cultura inclusiva pressupõe o reconhecimento da diversidade como elemento constitutivo da escola e não como exceção a ser administrada.

A educação inclusiva configura-se como um movimento coletivo e permanente, que exige articulação entre currículo, gestão e prática pedagógica. Ao assumir a diversidade como valor, a escola fortalece seu papel social e contribui para a construção de uma educação mais justa, democrática e comprometida com o direito de todos à aprendizagem. A educação inclusiva também pode ser analisada a partir das relações pedagógicas estabelecidas no interior da sala de aula, especialmente no que se refere às práticas de aprendizagem colaborativa.

A convivência entre estudantes com diferentes ritmos, estilos e formas de aprender favorece o desenvolvimento da empatia, do respeito às diferenças e da cooperação, contribuindo para a formação integral dos sujeitos. Assim, a inclusão não beneficia apenas os alunos com Necessidades Educacionais Especiais. Ainscow (2005) destaca que a educação inclusiva está diretamente relacionada à capacidade da escola de responder à diversidade por meio de práticas pedagógicas flexíveis e colaborativas. Para o autor, a inclusão se concretiza quando as diferenças são utilizadas como recursos para a aprendizagem, e não como justificativa para a exclusão.

A organização de atividades em grupo, projetos interdisciplinares e situações de aprendizagem cooperativa favorece a participação ativa dos estudantes, permitindo que cada um contribua a partir de suas potencialidades. O papel do professor, nesse contexto, consiste em criar estratégias que promovam a interação, orientar os processos de aprendizagem e garantir que todos tenham voz e espaço nas atividades propostas.

Dessa forma, a educação inclusiva consolida-se como prática pedagógica que valoriza as relações humanas e o aprender com o outro, ao promover ambientes colaborativos, a escola fortalece vínculos, amplia as possibilidades de aprendizagem e reafirma seu compromisso com uma educação democrática, participativa e socialmente justa. A educação inclusiva também pode ser compreendida a partir da identificação e superação das barreiras à aprendizagem e à

participação presentes no contexto escolar. Essas barreiras não estão restritas às condições individuais dos estudantes, mas se manifestam nas práticas pedagógicas, na organização do currículo, nos processos avaliativos e nas relações estabelecidas no ambiente educacional, assim, o fracasso escolar deixa de ser atribuído ao aluno e passa a ser analisado como resultado de um conjunto de fatores institucionais e sociais.

O conceito de barreiras à aprendizagem e à participação é amplamente discutido por Booth e Ainscow (2011), ao defenderem que a inclusão escolar requer análise constante das culturas, políticas e práticas das instituições educativas. Para os autores, promover a inclusão significa desenvolver ações que ampliem as oportunidades de aprendizagem de todos os estudantes, reconhecendo que a diversidade é característica inerente à escola. Nesse sentido, a reflexão coletiva sobre as práticas escolares torna-se fundamental.

A participação dos professores, da gestão escolar, das famílias e dos próprios estudantes contribui para a construção de estratégias mais sensíveis às diferenças e alinhadas às necessidades reais da comunidade escolar. A inclusão, portanto, não se apresenta como um estado final a ser alcançado, mas como um processo permanente de revisão, diálogo e transformação. Dessa forma, compreender a educação inclusiva a partir da superação das barreiras à aprendizagem e à participação fortalece a concepção de uma escola comprometida com a equidade, com a justiça social e com o direito de todos à educação, reafirmando seu papel na construção de uma sociedade mais democrática e inclusiva.

A incorporação das tecnologias digitais no contexto da educação inclusiva amplia significativamente as possibilidades de acesso ao conhecimento e de participação dos estudantes no processo de aprendizagem, recursos tecnológicos, quando utilizados de forma pedagógica e intencional, contribuem para a redução de barreiras comunicacionais, cognitivas e sensoriais, favorecendo a autonomia e o engajamento dos alunos com Necessidades Educacionais Especiais. Dessa forma, a tecnologia deixa de ser apenas um instrumento complementar e passa a integrar o planejamento didático como estratégia de equidade educacional.

As tecnologias assistivas, em especial, desempenham papel relevante ao possibilitar adaptações que atendem às necessidades específicas dos estudantes, respeitando seus ritmos e formas de aprender. Ferramentas digitais, softwares educativos e recursos multimodais favorecem a diversificação das práticas pedagógicas, permitindo que o ensino se torne mais acessível e significativo. Assim, a utilização das tecnologias na educação inclusiva reforça o princípio de que todos os estudantes são capazes de aprender, desde que lhes sejam oferecidas condições adequadas. Nesse sentido, o professor assume papel fundamental na mediação do uso

dessas tecnologias, sendo responsável por selecionar recursos coerentes com os objetivos pedagógicos e com as necessidades da turma.

A parceria entre família e escola constitui aspecto fundamental para o sucesso da educação inclusiva. A participação da família no processo educativo contribui para a compreensão das necessidades, potencialidades e especificidades dos estudantes, fortalecendo o diálogo e a construção de estratégias pedagógicas mais eficazes. Quando a família é reconhecida como parceira da escola, amplia-se o suporte oferecido ao estudante, favorecendo sua permanência e desenvolvimento no ambiente escolar.

A educação inclusiva também pode ser analisada sob a perspectiva da equidade educacional, compreendida como a garantia de condições diferenciadas para que todos os estudantes tenham oportunidades reais de aprendizagem. Diferentemente da igualdade, que pressupõe a oferta dos mesmos recursos a todos, a equidade reconhece que os sujeitos aprendem de formas distintas e, por isso, necessitam de apoios específicos ao longo de seu percurso escolar. Essa compreensão desloca o foco da padronização para a personalização das práticas pedagógicas, fortalecendo o compromisso da escola com a justiça social.

Nesse sentido, a organização do tempo e do espaço escolar torna-se elemento fundamental para a inclusão. Estratégias como a flexibilização de prazos, a diversificação de atividades e o uso de diferentes linguagens pedagógicas contribuem para ampliar a participação dos estudantes com Necessidades Educacionais Especiais. A escola inclusiva, portanto, não se limita a adaptar conteúdos, mas repensa sua dinâmica institucional para atender à pluralidade de sujeitos que a compõem.

Além disso, a inclusão escolar pressupõe a construção de ambientes afetivos e acolhedores, nos quais o respeito às diferenças seja vivenciado nas relações cotidianas. O clima escolar exerce influência direta no processo de aprendizagem, uma vez que sentimentos de pertencimento, segurança e valorização favorecem o desenvolvimento cognitivo e socioemocional dos estudantes. Dessa forma, a inclusão também se concretiza nas atitudes, nos discursos e nas práticas que promovem o reconhecimento da diversidade como valor educativo.

Assim, compreender a educação inclusiva a partir da equidade e da organização pedagógica da escola amplia o entendimento de que a inclusão não é uma ação isolada, mas um processo contínuo que envolve escolhas pedagógicas, posturas éticas e compromisso institucional com o direito de todos à aprendizagem e à dignidade humana. A avaliação da aprendizagem, no contexto da educação inclusiva, assume papel fundamental na garantia do direito de todos os estudantes ao desenvolvimento educacional.

Nessa perspectiva, avaliar implica reconhecer que os estudantes apresentam ritmos, estilos e formas distintas de aprender, o que exige instrumentos avaliativos diversificados e

flexíveis. Provas padronizadas e critérios únicos de desempenho tendem a reforçar processos de exclusão, enquanto estratégias como observação sistemática, portfólios, registros descritivos e autoavaliação contribuem para uma compreensão mais ampla do desenvolvimento do aluno. Assim, a avaliação passa a ser concebida como aliada da aprendizagem e não como mecanismo de exclusão.

De acordo com Hoffmann (2014), a avaliação mediadora contribui para a construção de práticas pedagógicas mais sensíveis às diferenças, uma vez que considera o estudante em sua totalidade e valoriza os processos de aprendizagem. Essa abordagem reforça a importância de uma escola que avalia para incluir, promovendo oportunidades reais de aprendizagem para todos. Dessa forma, a avaliação inclusiva configura-se como instrumento pedagógico essencial para a consolidação de uma educação comprometida com a justiça educacional, o respeito à diversidade e a promoção do desenvolvimento pleno dos estudantes.

A partir do conjunto de reflexões apresentadas, torna-se possível compreender a educação inclusiva como um projeto educacional amplo, que transcende ações isoladas e exige coerência entre concepções pedagógicas, práticas escolares e políticas públicas. A inclusão, nesse sentido, não se resume ao atendimento de estudantes com Necessidades Educacionais Especiais, mas implica a construção de um sistema educacional capaz de responder à diversidade humana em suas múltiplas dimensões.

A escola inclusiva caracteriza-se pela capacidade de reconhecer as diferenças dos alunos como elemento constitutivo do processo educativo, superando a lógica da homogeneização que historicamente orientou as práticas escolares. Essa mudança de perspectiva demanda revisão das concepções tradicionais de ensino e aprendizagem, que tendem a privilegiar modelos padronizados e excludentes. Assim, a inclusão exige que a escola repense suas finalidades, seus métodos e seus critérios de avaliação, de modo a garantir oportunidades reais de aprendizagem a todos os estudantes.

A organização pedagógica da escola assume um papel central, o planejamento educacional precisa considerar a diversidade como ponto de partida, incorporando estratégias flexíveis que permitam atender aos diferentes ritmos, estilos e formas de aprender. A adaptação curricular, longe de representar privilégio ou favorecimento, constitui estratégia pedagógica legítima para assegurar a equidade educacional e o direito à aprendizagem. Dessa forma, o currículo passa a ser compreendido como instrumento dinâmico, aberto à contextualização e à ressignificação constantes.

Outro aspecto fundamental refere-se às relações estabelecidas no cotidiano escolar. A inclusão efetiva pressupõe ambientes pedagógicos marcados pelo respeito, pela cooperação e

pelo diálogo, nos quais o estudante se reconheça como pertencente ao espaço escolar. O clima institucional exerce influência direta sobre o processo de aprendizagem, uma vez que experiências de exclusão, preconceito ou desvalorização comprometem o desenvolvimento acadêmico e socioemocional dos estudantes. Assim, promover uma cultura inclusiva implica investir em relações humanas pautadas na empatia e na valorização das diferenças.

A atuação docente, nesse cenário, revela-se elemento decisivo para a consolidação da educação inclusiva. O professor deixa de ser apenas executor de conteúdos curriculares e assume o papel de mediador do conhecimento, planejando intervenções pedagógicas intencionais e acompanhando de forma contínua o percurso de aprendizagem dos estudantes. Essa atuação exige postura reflexiva, sensibilidade pedagógica e abertura para o trabalho colaborativo, reconhecendo que a inclusão é resultado de ações coletivas e não individuais.

A formação continuada do professor configura-se como condição indispensável para o aprimoramento de sua práxis inclusiva. Diante da complexidade da diversidade no ambiente escolar, o docente necessita de processos formativos que fomentem a reflexão crítica sobre sua ação, a apropriação de novos referenciais teóricos e a interlocução com seus pares. Desse modo, a formação transcende a mera instrumentalização técnica, impulsionando o professor a ressignificar suas concepções sobre aprendizagem, deficiência e diferença, em consonância com os pressupostos paradigmáticos da educação inclusiva.

3 METODOLOGIA

A metodologia utilizada neste artigo é bibliográfica, combinando procedimentos qualitativos, com os quais se buscou compreender os principais desafios da educação inclusiva na atuação do professor na inclusão de alunos com necessidades educacionais especiais na escola regular. A inclusão de alunos com necessidades educacionais especiais no ensino regular é um dos maiores desafios e, ao mesmo tempo, uma das mais importantes metas da educação no século XXI. A Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva, publicada pelo Ministério da Educação em 2008, reafirma o direito dos estudantes público-alvo da educação especial de frequentarem a escola regular com apoio adequado para sua aprendizagem e participação.

A atuação do professor é fundamental, pois ele precisa adaptar estratégias pedagógicas, considerando as singularidades dos alunos, utilizando recursos acessíveis e promovendo práticas que favoreçam a interação e a participação de todos. Assim, o docente deixa de ter uma função apenas como transmissor de conteúdo, mas passa a atuar como mediador do processo de inclusão, o que exige formação continuada, sensibilidade pedagógica e articulação com o Atendimento Educacional Especializado (AEE), a gestão escolar e a família.

A atuação do professor na inclusão escolar é fundamental para garantir o acesso, a participação e a aprendizagem dos estudantes do público-alvo da educação especial. De acordo com a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva, o sistema educacional deve se organizar para oferecer atendimento educacional especializado e condições pedagógicas adequadas, cabendo ao docente adaptar suas práticas e mediar o processo de ensino de forma inclusiva, assim, a escola e o professor assumem papel central na efetivação do direito à educação para todos.

A metodologia fundamentou-se em pesquisa bibliográfica, com consulta a autores que discutem a educação inclusiva, a atuação docente, a legislação educacional, juntamente com os desafios da escolarização de alunos com necessidades especiais. A compreensão acerca das políticas públicas voltadas à educação inclusiva e da atuação docente no contexto da escola regular. A escolha por esse procedimento metodológico permitiu articular os pressupostos teóricos com os dispositivos legais que orientam a inclusão no sistema educacional brasileiro, especialmente no que se refere ao atendimento às necessidades educacionais especiais.

Atualmente, a inclusão escolar é garantida por legislações nacionais e internacionais e passou a ocupar um lugar central nas diretrizes da educação básica. Nesse contexto, Ainscow (2023) destaca que uma escola inclusiva é aquela que reconhece e valoriza as diferenças como parte natural da convivência humana, organizando-se para assegurar que todos os alunos

aprendam. No entanto, como apontam Oliveira (2022) e Fonseca (2021), muitos professores ainda não se sentem preparados para lidar com as especificidades dos estudantes da educação especial, o que acaba gerando inseguranças e desafios no cotidiano escolar.

Além disso, Michels (2017) e Glat (2007) ressaltam que a inclusão não depende apenas do esforço individual do professor, mas exige mudanças mais amplas, envolvendo toda a estrutura da escola e o compromisso coletivo dos profissionais. Diante dessa realidade, percebe-se que ainda há uma lacuna na formação docente para atuar com alunos com necessidades educacionais especiais, o que reforça a importância de estudos que contribuam para compreender melhor esses desafios e apontar caminhos possíveis para uma prática mais inclusiva.

Em síntese, a metodologia adotada mostrou-se adequada para aproximar teoria e prática, além de favorecer uma compreensão mais ampla sobre as dificuldades e as possibilidades vivenciadas pelos professores no processo de inclusão escolar. Cabe destacar que a utilização da pesquisa bibliográfica como procedimento metodológico também possibilita a ampliação do olhar crítico sobre a temática investigada, uma vez que permite o diálogo entre diferentes autores, perspectivas e contextos educacionais.

Dessa forma, o estudo não se limita à descrição de conceitos, mas contribui para a construção de reflexões fundamentadas sobre a realidade da educação inclusiva. Além disso, essa abordagem favorece a identificação de avanços, limites e desafios presentes na prática docente, contribuindo para o fortalecimento de propostas pedagógicas mais sensíveis à diversidade e comprometidas com a garantia de uma educação verdadeiramente inclusiva para todos os estudantes.

4 RESULTADOS E DISCUSSÃO

A partir dessa análise, é possível compreender como o papel do docente se torna essencial na construção de práticas inclusivas no cotidiano escolar. O artigo tem como objetivo apresentar e analisar os resultados obtidos por meio da pesquisa bibliográfica, relacionando as contribuições dos autores com a atuação do professor na inclusão de alunos com Necessidades Educacionais Especiais na escola regular, e estudos analisados mostram que a inclusão vai além do acesso do aluno à escola, envolvendo, principalmente, sua participação e aprendizagem. Nesse contexto, o professor assume um papel central, pois é ele quem organiza o ensino, adapta estratégias e cria condições para que todos os estudantes tenham oportunidades reais de aprender.

De acordo com Glat (2009), a inclusão não se limita à matrícula, sendo necessário repensar práticas pedagógicas e curriculares. Essa compreensão dialoga com a perspectiva de Vygotsky (1997), que destaca a importância da mediação no processo de aprendizagem, evidenciando que todos os alunos podem aprender quando recebem apoio adequado. Além disso, Sassaki (1997) aponta que a inclusão exige mudanças de atitude, o que implica reconhecer e valorizar a diversidade em sala de aula. Nesse sentido, práticas pedagógicas mais flexíveis e colaborativas, como destaca Ainscow (2005), favorecem a participação dos estudantes e tornam o ambiente mais acolhedor.

Por outro lado, a literatura também evidencia desafios, especialmente relacionados à falta de formação específica dos professores e às dificuldades na adaptação das práticas pedagógicas. Esses aspectos mostram que a inclusão ainda está em processo de construção e depende de investimento na formação docente e no trabalho coletivo dentro da escola. Outro ponto importante refere-se à necessidade de superar barreiras à aprendizagem, que muitas vezes estão presentes nas próprias práticas escolares. Conforme Booth e Ainscow (2011), essas barreiras não se encontram apenas nos alunos, mas também na forma como o ensino é organizado, o que exige reflexão constante por parte do professor.

Dessa forma, entende-se que a atuação docente é fundamental para a efetivação da educação inclusiva. Mais do que cumprir exigências legais, o professor precisa desenvolver uma prática sensível, comprometida e aberta às diferenças, contribuindo para a construção de uma escola mais justa, democrática e acessível a todos.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao longo deste trabalho, tornou-se possível compreender que a atuação do professor é um dos principais elementos para a efetivação da educação inclusiva na escola regular. Pois percebe-se que a inclusão vai além do acesso do estudante à escola, envolvendo, sobretudo, sua permanência, participação e aprendizagem de forma significativa. O objetivo geral deste estudo consistiu em analisar a atuação do professor na inclusão de alunos com Necessidades Educacionais Especiais.

Entre os principais desafios, destacam-se a necessidade de formação continuada, a adaptação das práticas pedagógicas e a superação de barreiras ainda existentes no âmbito escolar. Por outro lado, também foi possível reconhecer que o professor, quando assume uma postura sensível, reflexiva e comprometida com a diversidade, contribui de maneira significativa para a construção de um ambiente mais acolhedor e inclusivo. Nesse sentido, a prática docente deixa de ser apenas transmissão de conteúdos e passa a se constituir como um processo de mediação, diálogo e construção coletiva do conhecimento.

Dessa forma, compreende-se que a inclusão não depende apenas de políticas públicas ou legislações, mas do cotidiano da sala de aula, por meio das ações e escolhas pedagógicas do professor. Isso reforça o quanto é importante investir na formação docente, no trabalho colaborativo e na construção de uma cultura escolar que valorize as diferenças como parte essencial do processo educativo.

Por fim, destaca-se que a educação inclusiva é um processo contínuo, pois exige, compromisso e transformação constante. Espera-se que este artigo contribua para ampliar as discussões sobre o tema e incentive novas pesquisas que aprofundem a compreensão acerca da atuação docente e das práticas inclusivas, fortalecendo, assim, a construção de uma educação mais justa, democrática e acessível a todos.

REFERÊNCIAS

AINSCOW, Mel. **Promovendo a inclusão e a equidade na educação: lições de experiências internacionais**. 2023.

AINSCOW, Mel. **Desenvolvendo sistemas de educação inclusiva: quais são os mecanismos para a mudança? .** *Journal of Educational Change*, v. 6, n. 2, p. 109-124, 2005.

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

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

BRASIL. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Diário Oficial da União: Brasília, DF, 23 dez. 1996.

BRASIL. **Lei nº 13.146, de 6 de julho de 2015**. Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência). Brasília, DF, 2015.

FONSECA, Vitor da. **Educação inclusiva: práticas e desafios.** São Paulo: Cortez, 2021.

GLAT, Rosana. **Educação inclusiva: cultura e cotidiano escolar**. Rio de Janeiro: 7 Letras, 2007.

GLAT, Rosana; PLETSCH, Márcia Denise. **Inclusão escolar de alunos com necessidades educacionais especiais**. Rio de Janeiro: EdUERJ, 2011.

HOFFMANN, Jussara. **Avaliação mediadora:** uma prática em construção da pré-escola à universidade. 33. ed. Porto Alegre: Mediação, 2014.

LIMA, E. S. Entendendo a Educação Especial através dos olhos dos professores do Ensino Regular. **Revista Interdisciplinar de Ensino e Educação**, *[S. l.]*, v. 2, n. 2, p. 262–274, 2024. DOI: 10.5281/zenodo.11035184. Disponível em: https://www.revistaowl.com.br/index.php/owl/article/view/189. Acesso em: 15 jun. 2026.

MANTOAN, Maria Teresa Eglér. **Inclusão escolar: o que é? por quê? como fazer?** 2. ed. São Paulo: Moderna, 2003.

MICHELS, Maria Helena**. Políticas de educação especial no Brasil: desafios contemporâneos.** Campinas: Autores Associados, 2017.

OLIVEIRA, Ana Paula de**. Formação de professores e educação inclusiva: desafios e possibilidades. 2022.**

PICOLINI, Beatriz Ribeiro Aleluia; FLORES, Maria Marta Lopes. **Trajetória da Educação Especial no Brasil: marcos históricos e políticos relevantes**. *Mediação*, Pires do Rio-GO, v. 15, n. 1, p. 206-214, jan./jun. 2020. Disponível em: https://www.revista.ueg.br/index.php/mediacao/article/view/10520. Acesso em: 15 jun. 2026.

SASSAKI, Romeu Kazumi. **Inclusão:** construindo uma sociedade para todos. 3. ed. Rio de Janeiro: WVA, 1997.

SILVA, Maria Odete Emygdio da. **Da exclusão à inclusão:** concepções e práticas. Revista Lusófona de Educação, Lisboa, n. 13, p. 135-153, 2009. Disponível em: https://revistas.ulusofona.pt/index.php/rleducacao/article/view/562. Acesso em: 15 jun. 2026.

VYGOTSKY, Lev Semyonovich. **A formação social da mente**. 7. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2007.

WOLFART, Roseli Bernadete; SANTOS, Marcelo dos; SANTOS, Rozeli Alves dos; JESUS, Maria Hozanete Lima de. Inclusão de Alunos com Necessidades Educacionais Especiais no Ensino Regular. **Educação & Inovação**, *[S. l.]*, v. 1, n. 2, p. 1–14, 2025. DOI: 10.64326/educao.v1i2.13. Disponível em: https://educacaotecnologica.com.br/index.php/ojs/article/view/13. Acesso em: 23 jun. 2026.