



Educação Especial e Inclusiva: Trajetória Histórica, Marcos Normativos e Desafios à Ação Docente

Special and Inclusive Education: Historical Trajectory, Regulatory Frameworks, and Challenges for Teaching Practice

Aluísio Antônio Bezerra Carvalho

Bacharel e Mestre em Filosofia pela Universidade Federal de Pernambuco (UFPE); professor do Instituto Federal de Alagoas (IFAL), Campus Santana do Ipanema.

Resumo: Este estudo analisa a trajetória histórica, conceitual e normativa da educação especial e inclusiva, com ênfase nas implicações para a ação docente especializada. Adota pesquisa bibliográfica e documental de abordagem qualitativa, reunindo artigos, teses, dissertações, trabalhos de conclusão de curso, capítulos de livro, legislação e dados oficiais. Privilegiam-se produções de 2021 a 2026, mantendo-se documentos históricos anteriores apenas quando indispensáveis à compreensão do direito educacional. A análise discute a transição de perspectivas assistencialistas e médico-centradas para o modelo social e de direitos humanos; reconstrói momentos centrais da política brasileira; e examina o Atendimento Educacional Especializado, a acessibilidade, o Desenho Universal para a Aprendizagem, a tecnologia assistiva e a formação docente. Sustenta-se que matrícula e presença física não esgotam a inclusão: é necessário assegurar permanência, participação, aprendizagem e pertencimento. Conclui-se que o avanço normativo brasileiro oferece base consistente, mas sua efetividade depende de planejamento colaborativo, formação situada, recursos acessíveis, enfrentamento do capacitismo e monitoramento das práticas. A ação docente especializada torna-se mais rigorosa e humanizada quando identifica barreiras, reconhece potencialidades e organiza apoios com o estudante, a família e a equipe escolar.

Palavras-chave: educação especial; educação inclusiva; ação docente; AEE; direitos humanos.

INTRODUÇÃO

Falar de educação especial e inclusiva é falar de pessoas concretas: estudantes que chegam à escola com histórias, modos de comunicação, interesses e formas de aprender que não cabem em um padrão único. O tema deixou de ser periférico. O Censo Escolar de 2025 registrou 2,5 milhões de matrículas na educação especial, dado que amplia a responsabilidade dos sistemas de ensino com a permanência, a participação e a aprendizagem, e não somente com o ingresso formal na classe comum (INEP, 2026). A escala alcançada pela política torna insuficiente qualquer resposta baseada apenas em boa vontade individual.

Esse presente tem raízes históricas. Durante muito tempo, pessoas com deficiência foram descritas por aquilo que supostamente lhes faltava e encaminhadas a espaços apartados. A institucionalização ofereceu, em alguns contextos, proteção ou atendimento; em contrapartida, naturalizou a separação e retirou sujeitos do convívio comunitário. A história não deve funcionar como uma

coleção de curiosidades sobre o passado. Como sintetiza Moraes (2025, p. 23), “mirar o passado, em seu todo ou em partes, atribui a possibilidade de intervir no presente e de melhor construir o futuro”. A frase orienta este estudo: compreender as permanências históricas ajuda a reconhecer barreiras que ainda parecem normais no cotidiano escolar.

Este estudo parte da seguinte questão: de que maneira as transformações históricas, os marcos normativos e as pesquisas recentes podem orientar uma ação docente especializada que una rigor, acolhimento e compromisso com o direito de aprender? A pergunta desloca o foco do diagnóstico para as condições de ensino.

Informações clínicas podem contribuir com o cuidado; a tarefa da escola, contudo, é pedagógica. A deficiência se produz na interação entre impedimentos e barreiras sociais, comunicacionais, tecnológicas e atitudinais (Brasil, 2015; Silva, 2021).

Este estudo analisa a trajetória da educação especial e inclusiva, articulando história, legislação e implicações para a ação docente especializada. Os objetivos específicos são discutir a passagem de perspectivas assistencialistas e médico-centradas para o modelo social e de direitos humanos; reconstruir momentos centrais da política brasileira; examinar AEE, acessibilidade, Desenho Universal para a Aprendizagem e tecnologia assistiva; e identificar desafios da formação e do trabalho colaborativo. Esses eixos respondem à advertência de Haas e Baptista (2025) de que acesso, AEE e formação docente precisam compor um projeto político-pedagógico comum, longe de iniciativas isoladas.

Sustenta-se que a inclusão se concretiza quando a diferença deixa de ser tratada como problema privado do estudante e passa a orientar a transformação coletiva da escola. Esse movimento alcança currículo, avaliação, comunicação, espaço, materiais, relações e expectativas. A Lei Brasileira de Inclusão define barreiras como entraves capazes de limitar ou impedir a participação social, enquanto a política nacional vigente afirma a diversidade humana como valor educacional (Brasil, 2015; Brasil, 2025). Em termos simples, colocar o estudante dentro da sala não basta: ele precisa ser reconhecido, participar das decisões possíveis, acessar o conhecimento e encontrar apoios sem ser reduzido a eles.

Essa abordagem encontra respaldo no Plano Nacional de Educação aprovado em 2026. Entre suas diretrizes está “a centralidade do direito à educação, da qualidade, da equidade, da inclusão e da aprendizagem” (Brasil, 2026). A formulação reúne dimensões muitas vezes separadas: inclusão sem aprendizagem é incompleta; qualidade sem equidade preserva desigualdades; apoio sem participação pode produzir nova tutela. O estudo segue sete movimentos analíticos: metodologia, história conceitual, percurso brasileiro, marcos de direitos, práticas de apoio, formação docente e desafios atuais e chega às considerações finais. A linguagem mantém precisão científica sem perder de vista que políticas e métodos afetam vidas escolares reais.

METODOLOGIA

O estudo adota abordagem qualitativa, com pesquisa bibliográfica e documental de caráter analítico. A pesquisa bibliográfica reuniu artigos revisados por pares, tese de doutorado, dissertação de mestrado, trabalho de conclusão de curso e capítulos de livro; a pesquisa documental examinou normas e dados oficiais. Essa combinação permite confrontar o texto legal com interpretações produzidas no campo educacional. Sousa, Oliveira e Alves (2021, p. 81) lembram que “um trabalho de pesquisa que tem como principal ferramenta o desenvolvimento da pesquisa é o levantamento de fontes bibliográficas confiáveis”. Por isso, a seleção considerou autoria identificada, vínculo editorial ou institucional, texto integral e possibilidade de conferência da publicação.

As buscas foram realizadas em SciELO, Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações, repositórios institucionais de universidades públicas, periódicos acadêmicos e portais oficiais da Presidência da República e do Inep. Empregaram-se combinações dos descritores educação especial, educação inclusiva, atendimento educacional especializado, formação docente, modelo social da deficiência, desenho universal para a aprendizagem e tecnologia assistiva.

Privilegiaram-se publicações de 2021 a 2026, atendendo ao critério de atualidade. Foram mantidos documentos anteriores apenas quando constituírem marcos jurídicos indispensáveis, como a Constituição, a LDB, a Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência e a Lei Brasileira de Inclusão (Brasil, 1988; Brasil, 1996; Brasil, 2009; Brasil, 2015).

Quatro etapas organizaram o material: leitura exploratória, conferência dos dados e das citações, agrupamento temático e interpretação. Excluíram-se textos sem origem verificável, duplicados ou apoiados em alegações históricas sem evidências. As categorias abrangeram conceitos; percurso brasileiro; direitos e políticas; AEE e prática pedagógica; formação docente; e barreiras atuais. Trata-se de revisão analítica, sem pretensão de exaustividade. Por utilizar documentos públicos e não envolver seres humanos, dispensa avaliação ética institucional. O cuidado ético recaiu sobre a fidelidade das citações e a terminologia.

DA EXCLUSÃO À INCLUSÃO: TRANSFORMAÇÕES HISTÓRICAS E CONCEITUAIS

A História como Processo não Linear

A história da deficiência não segue uma escada contínua da crueldade à inclusão. Em diferentes épocas coexistiram acolhimento, caridade, abandono, exploração, educação, tratamento e segregação. Generalizações sobre povos antigos, repetidas sem fonte, não explicam essa diversidade. Uma leitura responsável examina instituições, linguagem, poder e condições materiais. Moraes (2025, p. 23) resume a amplitude desse percurso ao escrever: “Da segregação e marginalização

dos hospitais psiquiátricos aos bancos da escola, a história da Educação Especial tem nuances e peculiaridades que devem ser relatadas”.

Na passagem para a modernidade ocidental, a diferença corporal e intelectual foi progressivamente incorporada a classificações médicas e administrativas. O conhecimento clínico trouxe possibilidades de cuidado, comunicação e reabilitação, mas seu uso como explicação total também autorizou diagnósticos escolares deterministas. A pessoa podia ser vista como incapaz antes mesmo de ter acesso a experiências de ensino significativas. Instituições especializadas surgiram nesse cenário ambivalente: produziram saberes e recursos importantes, porém muitas vezes organizaram vidas em espaços separados, com decisões tomadas por especialistas e pouca escuta dos sujeitos. A institucionalização, portanto, não deve ser celebrada nem condenada de modo simplista; precisa ser compreendida em suas contradições (Moraes, 2025; Silva, 2021).

Essa perspectiva altera a pergunta educacional. Em lugar de procurar algo errado no estudante, examinam-se barreiras e apoios que ampliem sua autonomia.

Necessidades específicas não se convertem em destino. Termos antigos revelam seu tempo, porém não pertencem à linguagem atual. Moraes (2025, p. 37-38) observa que vocábulos legais mudam quando movimentos sociais contestam expressões preconceituosas. “Pessoa com deficiência” coloca a pessoa antes de uma característica e dialoga com o enfoque de direitos (Brasil, 2009; Brasil, 2015).

Do modelo médico ao modelo social e de direitos humanos

O chamado modelo médico localiza a deficiência principalmente no corpo individual e tende a propor cura, correção ou reabilitação como caminhos para a integração. Ele foi decisivo para serviços de saúde e tecnologias, mas se torna insuficiente quando transforma um diagnóstico em medida do valor, da inteligência ou da educabilidade de alguém. No cotidiano escolar, essa redução aparece quando o laudo substitui a avaliação pedagógica, quando objetivos são rebaixados de antemão ou quando o professor espera que outro profissional “prepare” o estudante para então ensiná-lo. O problema não está no conhecimento médico, e sim em sua utilização como única chave explicativa (Silva, 2021; Dantas; Farias; Bezerra, 2024).

O modelo social desloca a análise para o encontro entre características individuais e uma sociedade organizada em um padrão restrito de corpo, comunicação e aprendizagem. Silva (2021, p. 15) afirma que essa concepção “indica a necessidade de modificar os instrumentos, espaços, atitudes e práticas sociais”.

Assim, uma escada sem alternativa acessível, um vídeo sem legenda, uma prova oferecida por um único meio e uma expectativa negativa não são detalhes externos ao ensino: são barreiras que produzem desvantagem. A intervenção pedagógica deixa de procurar a normalização do estudante e se concentra em ampliar acesso, participação, expressão e pertencimento, sem apagar singularidades.

Direitos humanos acrescentam dignidade, autonomia e não discriminação como critérios. No Brasil, a Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência adquiriu equivalência constitucional e definiu a deficiência de modo relacional, considerando impedimentos de longo prazo em interação com barreiras (Brasil, 2009). A Lei Brasileira de Inclusão consolidou esse entendimento (Brasil, 2015). Na docência, a consequência é concreta: conhecer o estudante, perguntar como aprende, oferecer escolhas e acompanhar os apoios. O princípio “nada sobre nós sem nós” ganha sentido pedagógico quando as decisões possíveis são construídas com ele.

A EDUCAÇÃO ESPECIAL NO BRASIL: PERCURSO HISTÓRICO

Instituições Pioneiras, Assistência e Escolarização

No Brasil, a organização formal da educação especial começou no século XIX com instituições voltadas a grupos específicos. O Imperial Instituto dos Meninos Cegos, atual Instituto Benjamin Constant, foi criado em 1854; o Imperial Instituto dos Surdos-Mudos, atual Instituto Nacional de Educação de Surdos, em 1857. Essas iniciativas introduziram escolarização e recursos especializados, porém alcançavam poucas pessoas e permaneciam concentradas na capital do Império. As instituições pioneiras não configuraram um sistema público universal. O atendimento continuou dependente de localização, classe social e relações filantrópicas, quadro compatível com a formação desigual da escolarização nacional (Morais, 2025, p. 51-52).

No início do século XX, medicina, psicologia e pedagogia aproximaram-se na identificação de estudantes considerados fora da norma. O movimento escolanovista valorizou ciência, educação pública e desenvolvimento infantil, mas testes de inteligência e classes homogêneas reforçaram classificações. Em Minas Gerais, Helena Antipoff criou, em 1929, o Laboratório de Psicologia Aplicada e participou da organização da Sociedade Pestalozzi, fundada em 1932. Moraes (2025, 52) registra que essa instituição “passou a se expandir por todo o Brasil em 1945”. A experiência mostra a ambivalência do período: havia aposta na educabilidade, enquanto se consolidavam percursos escolares separados.

A partir da década de 1950, a expansão das associações de familiares, sobretudo das APAEs, respondeu à ausência do Estado e criou serviços onde antes não havia atendimento. Reconhecer esse papel não pode ocultar a dependência brasileira de organizações privadas e filantrópicas para executar responsabilidades públicas. A relação ainda envolve disputas sobre financiamento, escolarização e concepção de AEE (Haas; Baptista, 2025). Uma leitura inclusiva preserva conhecimentos especializados, porém redefine sua função: o apoio deve colaborar com a escola comum, favorecer a vida comunitária e tomar o direito do estudante como centro da decisão.

Da Integração à Perspectiva Inclusiva

Embora reconhecessem a educação das pessoas então chamadas de “excepcionais”, as primeiras leis nacionais mantiveram linguagem e arranjos de uma época em que a separação parecia natural. A integração, fortalecida na segunda metade do século XX, aceitava alguns estudantes no ensino comum desde que acompanhassem a rotina existente. A escola permanecia praticamente inalterada; cabia ao aluno adaptar-se. Morais (2025, p. 45) observa que a política de 1994 orientava uma “integração instrucional” condicionada à capacidade de desenvolver as atividades programadas. A inclusão rompe com essa condição ao atribuir ao sistema o dever de remover barreiras e organizar apoios.

Em 1988, a Constituição marcou a educação como direito de todos e previu atendimento educacional especializado, preferencialmente na rede regular. A LDB de 1996 definiu a educação especial como modalidade e atribuiu aos sistemas currículos, métodos, técnicas, recursos e organização específicos (BRASIL, 1988; BRASIL, 1996). Esses dispositivos deslocaram a educação especial da benevolência para a obrigação estatal. Como lembra Morais (2025, p. 37), “os dispositivos legais são fontes históricas, frutos do tempo de sua elaboração e promulgação”. Ler a lei historicamente permite reconhecer avanços, tensões e mudanças terminológicas sem diminuir sua força jurídica.

Publicada em 2008, a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva deu organicidade a programas de acessibilidade, salas de recursos e formação. Haas e Baptista (2025) a identificam como marco para orientar redes públicas e relacionam sua implementação à ampliação das matrículas na classe comum. O período continuou atravessado por disputas entre projetos de escolarização e relações público-privadas. Passar da integração à inclusão requer reorganizar projeto político-pedagógico, currículo e AEE para que a presença do estudante não dependa de provar que cabe em uma escola pensada sem ele (Haas; Baptista, 2025).

MARCOS INTERNACIONAIS E NACIONAIS DO DIREITO À EDUCAÇÃO

Direitos Humanos e Sistemas Educacionais Inclusivos

Depois da Segunda Guerra Mundial, a educação passou a ocupar lugar central na agenda internacional de direitos humanos. A Declaração Universal dos Direitos Humanos afirmou a universalidade do direito à educação; a Conferência de Jomtien, em 1990, relacionou esse direito às necessidades básicas de aprendizagem; e a Declaração de Salamanca, em 1994, defendeu escolas capazes de acolher a diversidade. Esses documentos não produziram automaticamente mudanças nas salas de aula, mas ofereceram uma linguagem comum para contestar sistemas excludentes. Na reconstrução de Morais (2025, p. 44-46), Salamanca influencia

diretamente as políticas inclusivas e associa a escola comum ao enfrentamento de atitudes discriminatórias.

O marco internacional de maior força jurídica para o Brasil é a Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência. Seu artigo 24 reconhece o direito à educação sem discriminação e determina que os Estados assegurem “sistema educacional inclusivo em todos os níveis, bem como o aprendizado ao longo de toda a vida” (Brasil, 2009). A Convenção também impede a exclusão do sistema geral por motivo de deficiência, exige adaptações razoáveis e prevê apoios individualizados em ambientes que maximizem o desenvolvimento acadêmico e social. Ao ser incorporada com estatuto equivalente ao de emenda constitucional, tornou-se parâmetro para interpretar normas e decisões educacionais brasileiras.

Há uma consequência pedagógica: igualdade não significa oferecer a mesma coisa, do mesmo modo, a todos. Oportunidades equivalentes podem exigir recursos distintos. Uma estudante surda pode necessitar de Libras e recursos visuais; um estudante cego, de material acessível e orientação; alguém com necessidades complexas de comunicação, de comunicação suplementar e alternativa. Tais apoios não reduzem a expectativa de aprendizagem; materializam o direito. A equidade afasta tanto o abandono disfarçado de autonomia quanto a tutela excessiva. Seu foco recai sobre condições de participação, resultados e revisão das estratégias (Brasil, 2009; Maciel, 2024).

A Construção Nacional do Direito

No ordenamento brasileiro, a Constituição estabelece como dever do Estado o “atendimento educacional especializado aos portadores de deficiência, preferencialmente na rede regular de ensino” (Brasil, 1988, art. 208, III). A terminologia do texto reflete 1988, mas sua garantia deve ser lida à luz da Convenção e da Lei Brasileira de Inclusão, que adotam “pessoa com deficiência”. O advérbio “preferencialmente” não autoriza negar matrícula na escola comum nem transformar o AEE em escolarização substitutiva. Ele indica a oferta do apoio especializado, enquanto o direito à educação básica comum permanece universal (Brasil, 2009; Haas; Baptista, 2025).

Pela LDB, os sistemas devem oferecer currículos, métodos, técnicas, recursos educativos e organização adequados às necessidades dos estudantes. A lei prevê professores especializados e docentes do ensino regular capacitados para a inclusão (Brasil, 1996). A norma combina especialização e responsabilidade compartilhada: o professor do AEE não substitui o da classe comum, que tampouco transfere toda a tarefa inclusiva ao especialista. A ação especializada identifica barreiras, produz recursos, orienta acessibilidade e planeja em colaboração. O conhecimento específico precisa circular pela escola, em vez de ficar restrito a uma sala ou a um profissional (Massaro; Silva, 2021; Dantas; Farias; Bezerra, 2024).

Já a Lei Brasileira de Inclusão exige sistema educacional inclusivo em todos os níveis, veda cobrança adicional por instituições privadas e considera discriminatória a recusa de adaptação razoável. O poder público deve assegurar

“acesso, permanência, participação e aprendizagem” mediante serviços e recursos de acessibilidade (Brasil, 2015, art. 28, II). Os termos são inseparáveis: acesso abre a porta; permanência impede expulsões explícitas ou silenciosas; participação reconhece voz e pertencimento; aprendizagem confirma a função escolar. O aumento de matrículas será insuficiente quando o estudante permanecer sem currículo, interação ou avaliação coerente.

Atualizações Normativas de 2025 e 2026

Instituída pelo Decreto 12.686/2025 e alterada no mesmo ano, a Política Nacional de Educação Especial Inclusiva atualiza a organização federal da área. O artigo 1º afirma a finalidade de garantir “o direito à educação em um sistema educacional inclusivo” a estudantes com deficiência, transtorno do espectro autista e altas habilidades ou superdotação (Brasil, 2025, art. 1º). A modalidade permanece transversal e deve apoiar, complementar e suplementar a escolarização. O decreto assegura classe e escola comuns, com apoio à participação, permanência e aprendizagem. O paradigma de direitos associa-se agora ao combate ao capacitismo e à articulação intersetorial.

O Plano Nacional de Educação de 2026 integra inclusão, equidade e aprendizagem às diretrizes gerais e determina planejamento, monitoramento e regime de colaboração. Sua relevância está em retirar a inclusão do campo das ações ocasionais: metas educacionais dependem de orçamento, infraestrutura, formação, dados e avaliação periódica. O texto prevê que o monitoramento considere informações sobre populações específicas, inclusive pessoas surdas e pessoas com deficiência (Brasil, 2026a). Para redes e escolas, isso significa usar dados sem reduzir estudantes a números. Indicadores precisam revelar acesso ao AEE, participação, trajetória, aprendizagem e condições de oferta, permitindo corrigir desigualdades entre territórios.

Em 2026, a Política Nacional para Estudantes com Altas Habilidades ou Superdotação assegurou identificação, AEE, desenvolvimento integral e inclusão, inclusive na dupla excepcionalidade. A lei define o AEE como atividades, serviços, recursos e estratégias que complementam ou suplementam a escolarização “sem substituí-la” (Brasil, 2026b, art. 2º, IV). Altas habilidades não anulam necessidades socioemocionais, e uma condição associada não apaga potencialidades. Identificar, nesse caso, significa observar desempenho, criatividade, interesse e ritmo, dialogar com família e equipe e oferecer enriquecimento sem exigir excelência em todas as áreas.

AEE, ACESSIBILIDADE E DESENHO UNIVERSAL PARA A APRENDIZAGEM

O AEE como ação pedagógica

O Atendimento Educacional Especializado é um serviço pedagógico que identifica, elabora e organiza recursos de acessibilidade e estratégias para eliminar

barreiras. Ele não é reforço escolar genérico, terapia, consultório nem substituto da classe comum. Massaro e Silva (2021, p. 96) são diretas: “O atendimento é pedagógico, e não clínico”. Essa distinção protege a função da escola e evita condicionar o apoio a um diagnóstico médico. O estudo de caso pedagógico parte da observação do estudante em atividades reais, de seus modos de comunicação, do currículo, do ambiente e das relações; o laudo, quando existente, pode informar, mas não determina sozinho objetivos, práticas ou possibilidades.

Complementaridade designa recursos e serviços necessários ao acesso e à participação de estudantes com deficiência e transtorno do espectro autista; suplementação amplia oportunidades para estudantes com altas habilidades ou superdotação. Nos dois casos, o AEE articula-se ao ensino comum. “O trabalho do professor do Atendimento Educacional Especializado não se restringe ao espaço da sala de recursos multifuncionais. Vai mais além!”, afirmam Massaro e Silva (2021, p.

97). Esse “além” inclui observar barreiras na classe, conversar com docentes e família, orientar recursos, acompanhar seu uso e colaborar com o projeto político-pedagógico.

Uma rotina coerente pode começar pelo estudo de caso, seguir para o plano do AEE e chegar ao acompanhamento sistemático. O plano registra necessidades educacionais, potencialidades, objetivos, recursos, responsáveis, frequência, critérios de avaliação e momentos de revisão. Ele não deve se tornar formulário burocrático nem currículo paralelo. Sua utilidade aparece quando influencia a aula comum: se o AEE ensina comunicação alternativa, por exemplo, o recurso precisa estar disponível também nas interações da turma; se desenvolve acesso a leitor de tela, os materiais de todas as disciplinas devem ser digitais e estruturados. A responsabilidade é compartilhada e exige tempo institucional de planejamento (Brasil, 2025; Maciel, 2024).

Planejamento Colaborativo, PAEE e Participação

O planejamento inclusivo começa por perguntas simples e exigentes: o que a turma deve aprender? Quais barreiras a atividade pode criar? Que conhecimentos e interesses o estudante já demonstra? Quais formas de participação são possíveis agora e quais podem ser desenvolvidas? As respostas alimentam o Plano de Atendimento Educacional Especializado (PAEE) e, quando adotado pela rede, o planejamento educacional individualizado. Esses documentos precisam conversar com o currículo da classe comum e ser revistos com base em evidências do cotidiano. A política vigente associa o AEE ao estudo de caso e ao planejamento de apoios, reafirmando sua natureza educacional (Brasil, 2025).

Articular os apoios é o ponto mais sensível. Haas e Baptista (2025, p. 13) afirmam que permanece como desafio qualificar o AEE mediante “uma resignificação desse serviço no sentido de sua ação mais plural, articulada aos coletivos”. Isolado, o especialista não consegue levar recursos à sala comum, e o regente encontra poucas condições para mudar a prática. Com colaboração institucionalizada, a equipe planeja objetivos, divide observações, experimenta estratégias e avalia

respostas. As responsabilidades permanecem definidas, enquanto as decisões pedagógicas ganham coerência.

Baseada na observação do AEE na educação infantil, a dissertação de Maciel (2024) relaciona a qualidade do planejamento à participação da gestão, das professoras de referência, das cuidadoras e da especialista. Recursos de comunicação suplementar e alternativa, contudo, ainda aparecem de forma irregular.

A pesquisadora lembra que “a formação dos agentes de educação inclusiva constitui a base do desempenho e da preparação” para situações cotidianas (Maciel, 2024, p. 30). Família e estudante completam o processo com informações sobre preferências, desconfortos, comunicação e soluções conhecidas. Escutá-los melhora a decisão pedagógica e reduz escolhas baseadas em suposições.

Desenho Universal para a Aprendizagem e tecnologia assistiva O Desenho Universal para a Aprendizagem (DUA) propõe antecipar a variabilidade dos estudantes desde o início do planejamento. Em vez de criar uma aula rígida e adaptar depois para quem não consegue acessá-la, o professor oferece múltiplas formas de engajamento, representação e ação ou expressão. Zerbato e Mendes (2021, p. 4) sintetizam: “A proposta de ensino baseada no DUA visa ao planejamento do ensino e ao acesso ao conhecimento para todos os estudantes”. O princípio não elimina apoios individualizados, mas diminui barreiras desnecessárias e beneficia a turma inteira.

Na prática, um mesmo objetivo pode ser apresentado por texto acessível, explicação oral, imagem descrita, demonstração e material concreto. O estudante pode mostrar aprendizagem por escrita, fala, recurso de comunicação, áudio, produção visual ou execução prática, desde que o meio seja compatível com o objetivo avaliado. O engajamento cresce quando há escolhas, metas compreensíveis, retorno frequente e conexão com experiências relevantes. A pesquisa colaborativa de Zerbato e Mendes (2021) concluiu que a formação baseada em DUA e colaboração potencializou ações docentes voltadas à diversidade. A proposta exige intencionalidade: variedade sem propósito pode apenas multiplicar materiais sem melhorar a aprendizagem.

Tecnologia assistiva é outro eixo de acesso. Ela inclui recursos, estratégias e serviços que ampliam funcionalidade e participação: leitores de tela, teclados alternativos, comunicação suplementar e alternativa, posicionamento, acionadores, materiais táteis e soluções de baixa tecnologia. O recurso não é valioso por ser sofisticado, mas por resolver uma barreira com autonomia e segurança. A experiência analisada por Maciel (2024) mostra que a comunicação alternativa precisa atravessar os ambientes e não ficar guardada na sala de recursos. A escolha deve envolver avaliação funcional, teste em situação real, formação dos usuários, manutenção e revisão. Sem esse ciclo, a tecnologia corre o risco de virar equipamento pouco utilizado; com acompanhamento, torna-se linguagem, acesso ao currículo e presença social.

AÇÃO DOCENTE E FORMAÇÃO PARA A INCLUSÃO

Limites da Formação Inicial

Na prática, a inclusão chega ao professor como exigência imediata, enquanto sua formação inicial nem sempre oferece tempo e experiências para compreendê-la.

Em licenciaturas públicas mineiras, Souza e Pereira (2025) identificaram que 66% dos cursos examinados continham disciplinas obrigatórias ou optativas relacionadas à área, mas 34% ainda não as incluíam. As autoras observam que “nem todas as IES incluem discussões sobre a educação especial em todas as suas licenciaturas” (Souza; Pereira, 2025, p. 9). Uma disciplina não resolve tudo; sua ausência, porém, deixa muitos docentes sem base mínima comum.

Uma formação inicial consistente combina direitos, teorias do desenvolvimento e da aprendizagem, conhecimentos curriculares, acessibilidade, avaliação e experiências de colaboração. Unidades isoladas centradas em diagnósticos podem reforçar o modelo médico e criar a falsa expectativa de uma receita para cada deficiência. O professor necessita compreender características que interferem no acesso e observar a relação entre estudante, tarefa e ambiente.

Casos de ensino, estágio em classes comuns inclusivas, planejamento com especialistas e análise de materiais acessíveis aproximam teoria e prática sem transformar a pessoa em exemplo abstrato (Zerbato; Mendes, 2021; Souza; Pereira, 2025).

A formação deve alcançar todas as licenciaturas. Inclusão atravessa matemática, linguagens, ciências, artes, educação física e formação profissional.

Cada área produz barreiras e recursos próprios. Um gráfico pede descrição; uma experiência pode exigir instrumentos adaptados; uma atividade corporal admite várias formas de participação. Cabe manter expectativas intelectuais altas e flexibilizar caminhos, sem esvaziar o currículo. A especialização aprofunda competências para o AEE e ganha potência no diálogo com docentes que dominam o conteúdo (Massaro; Silva, 2021).

Formação Continuada Situada e Humanizadora

Quando parte de problemas reais da escola, a formação continuada inclui acompanhamento e permite experimentar, registrar e revisar práticas. Encontros pontuais apresentam conceitos, mas raramente transformam sozinhos o planejamento. Rosa, Silva e Azevedo (2025, p. 16) alertam: “A desconexão entre o que é apresentado nos espaços de formação e o que é vivenciado nas escolas é uma das principais barreiras para a transformação das práticas pedagógicas”. O percurso formativo precisa considerar a etapa de ensino, o território, os recursos, a cultura escolar e as necessidades manifestadas por profissionais e estudantes.

Segundo a revisão das autoras, a formação reflexiva, colaborativa e situada fortalece a identidade profissional. O professor é sujeito que produz conhecimento

sobre sua prática, sem romantização de condições precárias nem culpa individual por falhas sistêmicas. Uma proposta humanizadora reserva tempo de trabalho, promove escuta, oferece fundamentação científica e devolutiva e transforma dificuldades em investigação coletiva. O erro analisado com respeito pode gerar aprendizagem profissional; o medo de julgamento incentiva estratégias defensivas e invisibiliza barreiras (Rosa; Silva; Azevedo, 2025).

O TCC de Silva (2023), realizado em uma rede municipal pernambucana, identificou ausência de formações continuadas em educação especial e fatores que limitavam a busca individual por especialização. O resultado ajuda a evitar uma solução simplista: recomendar cursos sem garantir condições de participação.

Redes de ensino precisam planejar percursos de médio prazo, articular universidade e escola, oferecer acessibilidade aos próprios docentes e avaliar mudanças na prática. Um ciclo formativo pode estudar um caso, observar uma aula, planejar com DUA, aplicar, reunir registros de participação e aprendizagem e replanejar. Assim, a formação deixa de acumular informações e passa a produzir competência compartilhada para decidir em contextos complexos (Silva, 2023; Rosa; Silva; Azevedo, 2025).

Colaboração, Responsabilidade e Cotidiano Escolar

Docência inclusiva não é trabalho solitário. Ela reúne professores da classe comum e do AEE, coordenação, gestão, profissionais de apoio, intérpretes, família e estudantes. Dantas, Farias e Bezerra (2024, p. 15) mostram que o trabalho do professor do AEE, “por vezes, ainda se realiza de maneira solitária e esquecida”.

Superar esse isolamento requer mais do que convite à cooperação: horário comum de planejamento, canais de registro, responsabilidades definidas e apoio da gestão.

Sem tempo institucional, a colaboração vira favor; com ele, torna-se parte do trabalho pedagógico.

Cabe ao professor da classe comum o currículo e a aprendizagem de toda a turma. O especialista contribui com avaliação de barreiras, recursos, acessibilidade, estratégias específicas e acompanhamento do AEE. O profissional de apoio auxilia nas atividades em que o estudante necessita de suporte, sem assumir a docência nem separá-lo permanentemente do grupo. A família compartilha informações relevantes, livre da obrigação de provar um direito já assegurado. O estudante participa das escolhas possíveis e sinaliza o que funciona. Essa distribuição evita concentrar tudo no regente ou retirar dele a responsabilidade por quem recebe apoio (Massaro; Silva, 2021; Brasil, 2025).

Uma colaboração madura também aceita divergências e usa evidências para decidir. Se um recurso reduz a participação, ele precisa ser revisto; se uma adaptação altera justamente o conhecimento que se pretendia avaliar, deve ser redesenhada. Maciel (2024) demonstra que planejamento conjunto e articulação da equipe favorecem o AEE, mas a utilização de comunicação alternativa ainda pode depender de uma única profissional. Isso revela a importância da generalização: o

recurso precisa acompanhar o estudante nos diversos tempos e espaços. Reuniões breves, registros objetivos e metas observáveis ajudam. Em vez de escrever “melhorar a socialização”, por exemplo, a equipe pode acompanhar se o estudante inicia ou responde a interações usando seu modo de comunicação em diferentes atividades.

ENTRE O DIREITO FORMAL E O COTIDIANO ESCOLAR: DESAFIOS ATUAIS

O avanço das matrículas confirma a relevância da política inclusiva, mas não informa sozinho a qualidade da experiência escolar. Ao registrar que “a educação especial, na modalidade de ensino básico, registrou 2,5 milhões de matrículas”, Inep (2026) oferece uma medida de escala, não um certificado de inclusão. É necessário perguntar quem permanece, participa, aprende, conclui etapas e acessa AEE; como os resultados variam por raça, gênero, renda e território; e quais estudantes continuam invisíveis, sobretudo aqueles com altas habilidades ou necessidades complexas de comunicação. Dados desagregados e acompanhamento local transformam estatística em planejamento.

Barreiras atitudinais estão entre as mais difíceis de remover porque podem aparecer disfarçadas de cuidado. Impedir o estudante de tentar para evitar frustração, oferecer sempre tarefas infantis, falar apenas com o acompanhante ou celebrar qualquer ação sem critérios revelam baixa expectativa. O Decreto nº 12.686/2025 inclui entre seus princípios “o combate, no contexto educacional, ao capacitismo e à discriminação em todas as suas formas” (Brasil, 2025, art. 2º, V).

A prática anticapacitista combina apoio e desafio: reconhece necessidades, garante acessibilidade e mantém o estudante como sujeito de conhecimento, convivência e decisão.

Outros desafios são materiais e organizacionais: prédios inacessíveis, internet limitada, falta de recursos, rotatividade de profissionais, turmas numerosas e pouco tempo de planejamento. Não é justo exigir que o professor resolva sozinho problemas de financiamento e gestão. O PNE de 2026 relaciona qualidade, equidade e inclusão à infraestrutura, colaboração federativa e fluxo sustentável de recursos (BRASIL, 2026a). A escola, contudo, pode criar mecanismos verificáveis:

Incluir acessibilidade no projeto político-pedagógico; mapear barreiras com estudantes; priorizar aquisições; acompanhar o PAEE; revisar avaliações; formar equipes; e publicar responsabilidades e prazos. A efetividade da política aparece quando cada barreira identificada encontra uma ação, um responsável, recursos e uma data de revisão.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao longo da análise, a educação especial brasileira revelou avanços, contradições e disputas. Instituições especializadas produziram conhecimentos e atenderam pessoas desassistidas, mas a separação também foi naturalizada. A integração permitiu presenças condicionadas; a inclusão transferiu ao sistema educacional o dever de remover barreiras e organizar apoios. Mudar o paradigma ultrapassa a troca de termos: currículo, avaliação, comunicação, espaço e relações precisam deixar de exigir um estudante ideal e acolher a variabilidade humana (Morais, 2025; Silva, 2021).

Constituição, LDB, Convenção, LBI, Política Nacional de Educação Especial Inclusiva e PNE vigente oferecem base robusta para acesso, permanência, participação e aprendizagem. A lei, entretanto, precisa ganhar forma no planejamento e no orçamento. O AEE tem natureza pedagógica, complementar ou suplementar, articula-se à classe comum e nasce do estudo de caso. O DUA antecipa acessibilidade; a tecnologia assistiva responde a barreiras específicas; o planejamento individualizado organiza apoios sem criar currículo paralelo. Como afirmam Haas e Baptista (2025, p. 13), qualificar o AEE exige ação “mais plural, articulada aos coletivos”.

Em síntese, a resposta à pergunta inicial está na articulação entre memória histórica, garantia jurídica e competência pedagógica compartilhada. A ação docente especializada é rigorosa quando observa, registra, fundamenta e avalia; humanizada quando escuta, preserva dignidade e reconhece potencialidades; inclusiva quando modifica contextos em vez de responsabilizar o estudante por barreiras que não criou. Permanecem necessários investimento público, formação situada, colaboração e monitoramento. O critério decisivo não é a existência de sala de recursos, laudo ou plano arquivado, e sim a experiência vivida: o estudante acessa o conhecimento, comunica-se, pertence ao grupo, desenvolve autonomia e participa do próprio percurso. Nesse cotidiano verificável, o direito deixa de ser promessa e se torna educação.

REFERÊNCIAS

BRASIL. [Constituição (1988)]. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Brasília, DF: Presidência da República, 1988. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm. Acesso em: 25 ago. 2026.

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. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm. Acesso em: 25 ago. 2026.

BRASIL. **Decreto nº 6.949, de 25 de agosto de 2009**. Promulga a Convenção Internacional sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência e seu Protocolo

Facultativo. Brasília, DF: Presidência da República, 2009. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2009/decreto/d6949.htm. Acesso em: 25 ago. 2026.

BRASIL. Lei nº 13.146, de 6 de julho de 2015. Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência. Brasília, DF: Presidência da República, 2015. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2015/lei/l13146.htm. Acesso em: 25 ago. 2026.

BRASIL. Decreto nº 12.686, de 20 de outubro de 2025. Institui a Política Nacional de Educação Especial Inclusiva. Brasília, DF: Presidência da República, 2025. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2023-2026/2025/decreto/d12686.htm. Acesso em: 25 ago. 2026.

BRASIL. Lei nº 15.388, de 14 de abril de 2026. Aprova o Plano Nacional de Educação (PNE). Brasília, DF: Presidência da República, 2026a. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2023-2026/2026/lei/l15388.htm. Acesso em: 25 ago. 2026.

BRASIL. Lei nº 15.436, de 17 de junho de 2026. Institui a Política Nacional para Estudantes com Altas Habilidades ou Superdotação. Brasília, DF: Presidência da República, 2026b. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2023-2026/2026/lei/l15436.htm. Acesso em: 25 ago. 2026.

DANTAS, Taisa Caldas; FARIAS, Adenize Queiroz de; BEZERRA, Andreza Vidal. Inclusão escolar e formação de professores no estado da Paraíba: percepções dos egressos de uma formação lato sensu em Atendimento Educacional Especializado. **Revista Brasileira de Educação Especial**, Corumbá, v. 30, e0094, p. 1-18, 2024. DOI: <https://doi.org/10.1590/1980-54702024v30e0094>.

HAAS, Clarissa; BAPTISTA, Claudio Roberto. Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (2008-2023): desafios históricos e atuais. **Revista Brasileira de Educação Especial**, Corumbá, v. 31, e0354, p. 1-16, 2025. DOI: <https://doi.org/10.1590/1980-54702025v31e0354>.

INEP. Conheça o perfil dos 46 milhões de estudantes da educação básica no Dia do Estudante. Brasília, DF: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 11 ago. 2026. Disponível em: <https://www.gov.br/inep/pt-br/centrais-de-conteudo/noticias/censo-escolar/conheca-o-perfil-dos-46-milhoes-de-estudantes-da-educacao-basica-no-dia-do-estudante>. Acesso em: 25 ago. 2026.

MACIEL, Diângela Cardoso. **Atendimento educacional especializado na educação infantil para crianças com necessidades complexas de comunicação. 2024.** Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa, 2024. Disponível em: <https://repositorio.ufpb.br/jspui/handle/123456789/32796>. Acesso em: 25 ago. 2026.

MASSARO, Munique; SILVA, Izaura Maria de Andrade da. **Atendimento Educacional Especializado.** In: FARIAS, Adenize Queiroz de; MASSARO,

MunIQUE (orgs.). **Formação de professores e educação especial: o que é necessário saber?** João Pessoa: Editora UFPB, 2021. 91-106.

MORAIS, Maria Isabel Silva de. **Aos pés da montanha que chora: a história da educação especial de uma escola estadual de Itajubá, sul de Minas Gerais (1988-2015)**. 2025. 194 f. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Federal de Uberlândia, Uberlândia, 2025. DOI: <https://doi.org/10.14393/ufu.te.2025.309>.

ROSA, Kaciana Nascimento da Silveira; SILVA, Cassandra Cristine Cutrim; AZEVEDO, Fernanda Monteles de Oliveira. **Formação continuada de professores e Educação Especial: a elaboração do Estado da Questão**. Educação & Formação, Fortaleza, v. 10, e14831, p. 1-22, 2025. DOI: <https://doi.org/10.25053/redufor.v10.e14831>.

SILVA, Izaura Maria de Andrade da. **Refletindo sobre as concepções de deficiências**. In: FARIAS, Adenize Queiroz de; MASSARO, MunIQUE (orgs.). **Formação de professores e educação especial: o que é necessário saber?** João Pessoa: Editora UFPB, 2021. 9-21.

SILVA, Maria Tayna Margarida da. **A formação continuada de professores no campo da educação especial: os desafios e as contribuições para o desenvolvimento de práticas de ensino inclusivas em salas do ensino regular**. 2023. 27 f. Trabalho de Conclusão de Curso (Licenciatura em Pedagogia) - Universidade Federal de Pernambuco, Caruaru, 2023. Disponível em: <https://repositorio.ufpe.br/handle/123456789/53336>. Acesso em: 25 ago. 2026.

SOUSA, Angélica Silva de; OLIVEIRA, Guilherme Saramago de; ALVES, Laís Hilário. **A pesquisa bibliográfica: princípios e fundamentos**. Cadernos da Fucamp, Monte Carmelo, v. 20, n. 43, p. 64-83, 2021. Disponível em: <https://revistas.fucamp.edu.br/index.php/cadernos/article/view/2336>. Acesso em: 25 ago. 2026.

SOUZA, Sirleine Brandão de; PEREIRA, Rayan Sena. **Formação inicial de professores e educação especial em universidades públicas de Minas Gerais**. Cadernos CEDES, Campinas, v. 45, e292834, p. 1-11, 2025. DOI: <https://doi.org/10.1590/CC292834>.

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, p. 1-19, 2021. DOI: <https://doi.org/10.1590/S1678-4634202147233730>.