

A gestão escolar e os desafios da educação inclusiva: estratégias pedagógicas para a efetivação do atendimento educacional especializado (AEE)

School management and the challenges of inclusive education: pedagogical strategies for the effective implementation of specialized educational services (AEE)

La gestión escolar y los desafíos de la educación inclusiva: estrategias pedagógicas para la implementación efectiva de servicios educativos especializados AEE)

José Alexandrino Gomes¹
Vivianne de Sousa²

RESUMO

Este artigo analisa o papel da gestão escolar e dos professores na implementação de práticas pedagógicas inclusivas para alunos com deficiência no ensino regular, destacando barreiras e potencialidades do Atendimento Educacional Especializado (AEE). O estudo investiga as políticas públicas de inclusão, dificuldades docentes na adaptação curricular e diretrizes para uma gestão democrática que integre sala comum e AEE. De abordagem qualitativa e bibliográfica, fundamenta-se em legislações, documentos normativos e produções teóricas sobre gestão escolar e educação inclusiva. Os resultados indicam que, embora o direito à inclusão seja garantido, persistem desafios como formação docente insuficiente, falta de planejamento colaborativo e limitação de recursos. Em contrapartida, evidenciam-se avanços na gestão democrática, na cooperação entre profissionais e na valorização do trabalho pedagógico coletivo. Conclui-se que práticas inclusivas exigem uma gestão comprometida com a formação, reorganização pedagógica e fortalecimento do AEE como espaço articulador do ensino regular.

Palavras-chave: Cotidiano; Docentes; Escola; Gestão e Atendimento Educacional.

ABSTRACT

This article analyzes the role of school management and teachers in the implementation of inclusive pedagogical practices for students with disabilities in mainstream education, highlighting the barriers and potential of Specialized Educational Services (AEE). The study investigates public policies on inclusion, teaching difficulties in curriculum adaptation, and guidelines for democratic management that integrate the regular classroom and AEE.

¹ Graduando em Pedagogia pela Universidade Estadual Vale do Acaraú (UVA) – Ceará/CE. Contato: alexpactoju@ yahoo.com.br

² Profa. Dra. Vivianne de Sousa. Tutora/Orientadora

Adopting a qualitative and bibliographic approach, it is based on legislation, regulatory documents, and theoretical productions on school management and inclusive education. The results indicate that, although the right to inclusion is guaranteed, challenges such as insufficient teacher training, lack of collaborative planning, and limited resources persist. On the other hand, advances in democratic management, cooperation between professionals, and the appreciation of collective pedagogical work are evident. It is concluded that inclusive practices require a management committed to training, pedagogical reorganization, and the strengthening of AEE as an articulating space for mainstream education.

Keywords: Daily Life; Teachers; School; Management; Specialized Educational Services.

RESUMEN

Este artículo analiza el papel de la gestión escolar y de los docentes en la implementación de prácticas pedagógicas inclusivas para alumnos con discapacidad en la educación regular, destacando las barreras y potencialidades del Apoyo Educativo Especializado (AEE). El estudio investiga las políticas públicas de inclusión, las dificultades docentes en la adaptación curricular y las directrices para una gestión democrática que integre el aula común y el AEE. Con un enfoque cualitativo y bibliográfico, se fundamenta en legislaciones, documentos normativos y producciones teóricas sobre gestión escolar y educación inclusiva. Los resultados indican que, aunque el derecho a la inclusión está garantizado, persisten desafíos como la formación docente insuficiente, la falta de planificación colaborativa y la limitación de recursos. En contrapartida, se evidencian avances en la gestión democrática, en la cooperación entre profesionales y en la valoración del trabajo pedagógico colectivo. Se concluye que las prácticas inclusivas exigen una gestión comprometida con la formación, la Escuelareorganización pedagógica y el fortalecimiento del AEE como espacio articulador de la enseñanza regular.

Palabras clave: ; Docentes; ; Gestión; Apoyo Educativo Especializado.Cotidiano

1 INTRODUÇÃO

No Brasil, a escola pública é permanentemente convocada a responder a realidades plurais, heterogêneas e atravessadas por múltiplas formas de exclusão. No campo da educação inclusiva, esse imperativo torna-se ainda mais urgente, pois, não basta garantir apenas a matrícula dos estudantes com deficiência no ensino regular, é preciso assegurar condições efetivas de acesso, permanência, participação e aprendizagem. A partir do reconhecimento desse direito, a escola passa a ser instigada a rever os modelos tradicionais de ensino que historicamente produziram exclusões, buscando garantir condições de acesso, permanência, participação e aprendizagem no ensino regular (MANTOAN, 2003; MITTLER, 2003). Sob a ótica do ciclo de políticas de Stephen Ball, esse movimento não se dá de forma linear: as políticas educacionais são formuladas em contextos de influência e de produção textual, mas são reinterpretadas e recriadas nos contextos da prática, produzindo efeitos diversos e muitas vezes imprevistos pelos próprios formuladores (BALL; BOWE, 1992; BALL, 1994).

Nesse cenário, a gestão escolar assume papel fundamental na implementação e efetivação das políticas de inclusão, uma vez que atua como elemento central no planejamento administrativo, na articulação de recursos e no suporte à equipe pedagógica para mediar as diretrizes legais e as práticas reais da instituição (OLIVEIRA; BATISTA, 2025). A implementação do Atendimento Educacional Especializado (AEE), previsto nas políticas públicas de educação especial, demanda ações planejadas, colaborativas e contínuas, envolvendo gestores, professores da sala comum e profissionais especializados (BRASIL, 2008; GLAT; BLANCO, 2007).

No entanto, investigações sobre o impacto desse serviço revelam que a introdução do AEE na escola comum atua como uma força que tensiona e desacomoda os modelos organizacionais conservadores e frontalizados de ensino (MACHADO, 2013). O recente marco normativo estabelecido pelo Decreto Federal nº 12.686/2025 reforça essa dinâmica ao reposicionar o AEE no centro do debate educacional, reafirmando sua natureza transversal e não substitutiva ao ensino regular (BRASIL, 2025). Apesar disso, a distância entre o que está prescrito nos documentos oficiais e o que se concretiza na realidade escolar ainda revela desafios estruturais, pedagógicos e formativos que comprometem a efetividade do atendimento aos alunos com deficiência (PLETSCH, 2014).

Entre os principais entraves, destacam-se as dificuldades enfrentadas pelos docentes no que tange à adaptação curricular, a fragilidade na formação continuada, a limitação de recursos materiais e humanos e, principalmente, a ausência de uma cultura escolar verdadeiramente inclusiva (MANTOAN, 2006; PLETSCH, 2014). Evidencia-se, assim, que a presença isolada do AEE e de seus recursos de acessibilidade constitui uma condição necessária para a permanência do estudante, mas não é suficiente para transformar estruturalmente as práticas pedagógicas da sala comum se o ensino regular persistir em lógicas burocráticas ou meramente integracionistas (MACHADO, 2013; JUNIOR, 2026). A efetividade desse serviço pedagógico complementar e suplementar depende, crucialmente, de sua superação como uma ação isolada de um único especialista, demandando trabalho colaborativo integrado e o apoio da gestão escolar (BELLO et al., 2026). Tais fatores evidenciam a necessidade de uma gestão democrática e participativa, capaz de promover o diálogo, o trabalho coletivo e a corresponsabilização dos diferentes sujeitos envolvidos no processo educativo (LÜCK, 2009; PARO, 2012).

Face a isso, o presente artigo tem como objetivo analisar o papel da gestão escolar bem como dos professores na implementação de práticas pedagógicas inclusivas para alunos com deficiência no ensino regular, observando os principais desafios da prática docente na adaptação curricular e as potencialidades do AEE sob a ótica da gestão democrática. A relevância deste estudo está na contribuição para a reflexão crítica sobre a organização escolar e as práticas pedagógicas, visando ao fortalecimento de uma educação inclusiva efetiva e socialmente comprometida. O restante do trabalho está estruturado da seguinte forma: a Seção 2 apresenta os caminhos metodológicos adotados; a Seção 3 reúne o referencial teórico que fundamenta a discussão; a Seção 4 expõe a análise dos resultados obtidos; e, por fim, a Seção 5 tece as considerações finais do estudo.

2 METODOLOGIA

O presente artigo adota uma abordagem qualitativa, de natureza exploratória e descritiva, fundamentada em pesquisa bibliográfica e documental. A abordagem qualitativa, segundo Minayo (2014), possibilita compreender fenômenos sociais em sua complexidade, considerando significados, valores, crenças e relações estabelecidas pelos sujeitos em determinado contexto.

A pesquisa bibliográfica constitui-se como um procedimento desenvolvido a partir de material já elaborado, especialmente livros, artigos científicos, dissertações, teses e demais publicações acadêmicas. De acordo com Gil (2008), esse tipo de pesquisa permite ao pesquisador conhecer e analisar as contribuições científicas existentes sobre determinado tema, favorecendo a construção do referencial teórico e a compreensão crítica do objeto investigado.

Complementarmente, foi utilizada a pesquisa documental, que, conforme Marconi e Lakatos (2021), caracteriza-se pela análise de documentos que ainda não receberam tratamento analítico ou que podem ser reelaborados de acordo com os objetivos da pesquisa. Para Cellard (2008), os documentos constituem fontes valiosas de informação, permitindo a compreensão de contextos históricos, sociais e institucionais relacionados ao fenômeno estudado.

Nesse sentido, a pesquisa bibliográfica possibilitou a análise das produções científicas acerca da educação inclusiva, do AEE, da gestão escolar e das práticas pedagógicas inclusivas. Já a pesquisa documental contemplou a análise de legislações, diretrizes, políticas

públicas e documentos normativos que orientam a organização da educação inclusiva no contexto brasileiro.

A escolha desse delineamento metodológico justifica-se pela necessidade de compreender, de forma crítica e contextualizada, o papel da gestão escolar e dos professores na implementação de práticas pedagógicas inclusivas, bem como os desafios e as potencialidades do Atendimento Educacional Especializado na educação básica.

A pesquisa bibliográfica foi realizada por meio do levantamento e da análise de produções acadêmicas disponíveis nas bases de dados Google Scholar, Scientific Electronic Library Online (SciELO), Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD) e Portal de Periódicos CAPES. O recorte temporal compreendeu publicações entre os anos de 2005 e 2025, considerando a necessidade de contemplar estudos recentes sobre educação inclusiva e Atendimento Educacional Especializado. Para a busca das produções científicas, foram utilizados os descritores: “educação inclusiva”, “Atendimento Educacional Especializado”, “AEE”, “gestão escolar inclusiva”, “práticas pedagógicas inclusivas”, “educação especial” e “políticas públicas educacionais”, empregados de forma isolada e combinada.

Paralelamente, a pesquisa documental contemplou a análise de legislações, diretrizes, normativas e documentos oficiais que orientam a implementação da educação inclusiva e do Atendimento Educacional Especializado no Brasil. Entre os principais documentos analisados destacam-se a Constituição Federal de 1988, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei nº 9.394/1996), a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (2008), o Decreto nº 7.611/2011, a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Lei nº 13.146/2015) e documentos orientadores do Ministério da Educação relacionados à organização do AEE e da gestão escolar inclusiva.

Como técnica de análise dos dados, utilizou-se a Análise de Conteúdo, compreendida como um conjunto de técnicas de análise das comunicações que visa obter, por procedimentos sistemáticos e objetivos de descrição do conteúdo das mensagens, indicadores que permitam a inferência de conhecimentos relativos às condições de produção e recepção dessas mensagens (BARDIN, 2016). Segundo a autora, a análise de conteúdo desenvolve-se em três etapas fundamentais: pré-análise, exploração do material e tratamento dos resultados, inferência e interpretação.

Complementarmente, Franco (2018) destaca que a Análise de Conteúdo possibilita identificar sentidos, significados e tendências presentes nos discursos e documentos analisados, contribuindo para a compreensão crítica dos fenômenos investigados.

A operacionalização da análise ocorreu por meio de leitura flutuante e analítica dos materiais selecionados, seguida da elaboração de fichamentos, codificação dos conteúdos e agrupamento temático das informações. A partir desse processo, foram identificadas três categorias analíticas centrais: a) Políticas públicas e marcos normativos da educação inclusiva; b) Desafios da prática docente e da adaptação curricular no contexto da inclusão escolar; e c) Gestão escolar e articulação do AEE com a sala de aula regular.

A primeira categoria reuniu discussões relacionadas às legislações, diretrizes e políticas voltadas à garantia do direito à educação inclusiva. A segunda contemplou os desafios enfrentados pelos professores, incluindo formação continuada, adaptação curricular, acessibilidade pedagógica e práticas inclusivas. Já a terceira categoria concentrou aspectos relacionados ao papel da gestão escolar na promoção de uma cultura inclusiva, na organização do AEE e na articulação entre os diferentes profissionais envolvidos no processo educacional.

A sistematização dos dados permitiu interpretar os resultados à luz do referencial teórico adotado, favorecendo a compreensão das potencialidades e dos desafios presentes na efetivação da educação inclusiva no contexto da educação básica.

Por tratar-se de uma pesquisa de caráter bibliográfico e documental, não houve aplicação de instrumentos de coleta de dados com seres humanos, dispensando, portanto, a submissão à apreciação de comitê de ética em pesquisa. Ressalta-se, ainda, que não foram utilizados registros fotográficos, audiovisuais ou imagens, não sendo necessária autorização para uso de imagem. O estudo respeita os princípios éticos da pesquisa acadêmica, assegurando a fidedignidade das informações analisadas e a adequada referência às fontes consultadas.

3 REFERENCIAL TEÓRICO

3.1 EDUCAÇÃO INCLUSIVA E A RECONFIGURAÇÃO DO PAPEL DA ESCOLA

A educação inclusiva tem se consolidado como um dos principais marcos das políticas educacionais contemporâneas, fundamentando-se no princípio de que todos os sujeitos têm direito à educação em ambientes comuns de ensino, independentemente de suas condições físicas, sensoriais, intelectuais ou sociais. Essa concepção representa uma ruptura com modelos educacionais historicamente excludentes, nos quais os estudantes com deficiência eram segregados em instituições ou classes especiais, afastados do convívio escolar regular (Mantoan, 2003). Para a autora, a inclusão pressupõe a reorganização da escola como um

todo, exigindo mudanças profundas na cultura institucional, nas práticas pedagógicas e na gestão escolar.

Nessa perspectiva, a escola inclusiva não se limita à oferta de vagas no ensino regular, mas implica o compromisso com a aprendizagem e o desenvolvimento integral dos estudantes. Conforme destaca Mittler (2003), a inclusão é um processo contínuo, que demanda a identificação e a superação de barreiras que impedem a participação plena dos alunos no contexto escolar. Tais barreiras podem ser de natureza pedagógica, arquitetônica, comunicacional ou atitudinal, sendo responsabilidade da instituição escolar enfrentá-las de forma coletiva e planejada.

A educação especial, na perspectiva inclusiva, passa a ser compreendida como um conjunto de serviços e recursos que apoiam o ensino regular, e não como um sistema paralelo. Glat e Pletsch (2011) afirmam que essa mudança conceitual desloca o foco da deficiência para as condições de ensino oferecidas pela escola, reforçando a necessidade de práticas pedagógicas flexíveis e contextualizadas. Assim, a inclusão escolar exige que a escola reconheça e valorize a diversidade como elemento constitutivo do processo educativo.

3.2 POLÍTICAS PÚBLICAS DE INCLUSÃO E O ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO

As políticas públicas brasileiras voltadas à educação inclusiva têm como marco a institucionalização da educação especial na perspectiva inclusiva, especialmente a partir das diretrizes que regulamentam o AEE. O AEE é definido como um serviço que visa complementar ou suplementar a formação dos alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação, contribuindo para a eliminação de barreiras que dificultam o processo de escolarização (Brasil, 2008).

Segundo Glat e Blanco (2007), o AEE não deve ser compreendido como reforço escolar ou substituição do ensino regular, mas como um espaço de apoio pedagógico especializado, voltado ao desenvolvimento de estratégias que favoreçam a autonomia e a participação dos estudantes. Essa concepção exige uma estreita articulação entre o professor da sala comum e o professor do atendimento especializado, de modo que as ações pedagógicas sejam planejadas de forma integrada.

Apesar dos avanços normativos, a literatura aponta que a implementação do AEE no cotidiano escolar ainda enfrenta inúmeros desafios. Entre eles, destacam-se a fragilidade na formação dos profissionais, a ausência de planejamento coletivo e a dificuldade de integração

do atendimento especializado ao projeto político-pedagógico da escola (Pletsch, 2014). Essas limitações comprometem a efetividade do AEE e, muitas vezes, reforçam práticas fragmentadas e pouco articuladas com o ensino regular.

Nesse sentido, a efetivação do AEE depende diretamente da atuação da gestão escolar, que deve garantir condições institucionais para o funcionamento do serviço, bem como promover o diálogo entre os diferentes profissionais envolvidos. Conforme aponta Libâneo (2013), a gestão pedagógica deve assumir papel central na articulação das políticas públicas com as práticas escolares, assegurando coerência entre os princípios da inclusão e as ações desenvolvidas no cotidiano da escola.

3.3 GESTÃO ESCOLAR E EDUCAÇÃO INCLUSIVA

A gestão escolar desempenha papel fundamental na consolidação de práticas educacionais inclusivas, uma vez que é responsável por articular políticas, recursos e ações pedagógicas no interior da escola. Para Lück (2009), a gestão democrática constitui um dos pilares da educação inclusiva, pois favorece a participação coletiva, o compartilhamento de responsabilidades e a construção de decisões pautadas no diálogo e na cooperação.

No contexto da inclusão, a gestão escolar deve assumir uma postura proativa, promovendo a formação continuada dos professores, incentivando o trabalho colaborativo e garantindo condições materiais e organizacionais para o atendimento às necessidades educacionais específicas dos alunos. Segundo Paro (2012), a gestão escolar comprometida com a democratização do ensino deve priorizar a dimensão pedagógica, colocando a aprendizagem dos estudantes no centro das decisões institucionais.

Entretanto, a literatura evidencia que muitos gestores ainda enfrentam dificuldades para implementar práticas inclusivas de forma efetiva. A sobrecarga administrativa, a escassez de recursos e a falta de formação específica em educação inclusiva são fatores que limitam a atuação da gestão escolar (Lück, 2009). Além disso, a ausência de uma cultura institucional voltada à inclusão contribui para a reprodução de práticas excludentes, mesmo em contextos em que as políticas públicas já estão formalmente instituídas.

Nesse cenário, torna-se fundamental fortalecer a gestão democrática como estratégia para a consolidação da inclusão escolar. A articulação entre gestão, professores da sala comum e profissionais do AEE possibilita a construção de práticas pedagógicas mais coerentes e contextualizadas, favorecendo a participação ativa dos alunos com deficiência no processo educativo.

3.4 FORMAÇÃO DOCENTE E ADAPTAÇÃO CURRICULAR

A formação dos professores constitui um dos aspectos mais discutidos na literatura sobre educação inclusiva, sendo apontada como elemento central para a efetivação das práticas pedagógicas inclusivas. Pletsch (2014) destaca que a formação inicial ainda apresenta lacunas significativas no que se refere ao trabalho com a diversidade, o que gera insegurança e dificuldades na atuação docente.

A adaptação curricular emerge, nesse contexto, como um dos principais desafios enfrentados pelos professores do ensino regular. Segundo Mittler (2003), a adaptação curricular não deve ser entendida como simplificação ou redução de conteúdos, mas como reorganização das estratégias de ensino, dos tempos e dos recursos pedagógicos, de modo a garantir diferentes formas de acesso ao conhecimento. Essa perspectiva exige do professor uma postura reflexiva e flexível, capaz de reconhecer as potencialidades dos alunos e de valorizar diferentes formas de aprendizagem.

A ausência de formação continuada específica em educação inclusiva contribui para a manutenção de práticas pedagógicas homogêneas, que desconsideram as singularidades dos estudantes com deficiência. Conforme afirma Mantoan (2006), a inclusão exige a superação de modelos pedagógicos centrados na padronização e no desempenho, demandando práticas que respeitem os ritmos e as possibilidades de cada aluno.

3.5 CONTRIBUIÇÕES TEÓRICAS PARA A EDUCAÇÃO INCLUSIVA

Sob a perspectiva histórico-cultural, Vygotsky (1997) oferece importantes contribuições para a compreensão da educação inclusiva ao destacar que o desenvolvimento humano ocorre por meio das interações sociais mediadas. Para o autor, a deficiência não constitui um impedimento absoluto ao desenvolvimento, mas uma condição que demanda mediações pedagógicas adequadas para a construção do conhecimento.

Paulo Freire (1996) reforça essa visão ao defender uma educação pautada no diálogo, na escuta e no respeito à diversidade. Para o autor, a prática educativa deve ser ética e comprometida com a transformação social, princípios que se alinham diretamente à proposta da educação inclusiva e à construção de uma escola democrática e socialmente justa.

Dessa forma, a literatura evidencia que a educação inclusiva é um processo complexo e multifacetado, que exige o compromisso coletivo da gestão escolar, dos professores e dos demais profissionais da educação. A efetivação do AEE, articulado ao ensino regular,

depende da construção de práticas pedagógicas inclusivas, sustentadas por uma gestão democrática e por uma formação docente crítica e contínua.

4 RESULTADOS E DISCUSSÃO

A análise desenvolvida neste artigo evidencia que a efetivação da educação inclusiva no ensino regular não se concretiza apenas por meio da existência de políticas públicas ou da institucionalização do AEE, mas depende, fundamentalmente, da forma como tais diretrizes são apropriadas, interpretadas e operacionalizadas no cotidiano escolar. Os resultados da pesquisa bibliográfica revelam que a gestão escolar e a atuação docente constituem eixos centrais para a consolidação de práticas pedagógicas inclusivas, sendo também os principais pontos de tensão entre o discurso normativo e a prática educativa.

A literatura analisada demonstra que, embora as políticas de inclusão assegurem o direito à escolarização dos alunos com deficiência, ainda persiste uma distância significativa entre o que é legalmente previsto e o que se efetiva na prática. Conforme apontado por Mantoan (2003), a inclusão exige uma reorganização estrutural da escola, o que implica mudanças profundas na cultura institucional e nas concepções pedagógicas que historicamente orientaram o ensino. No entanto, muitos contextos escolares ainda operam sob uma lógica homogeneizadora, na qual a diferença é percebida como problema individual do aluno, e não como um desafio coletivo da instituição.

Nesse cenário, o AEE, apesar de seu papel estratégico na eliminação de barreiras à aprendizagem, frequentemente é compreendido de forma fragmentada. A análise teórica evidencia que o AEE, em muitos casos, acaba sendo reduzido a um espaço isolado, desvinculado do planejamento pedagógico da sala de aula comum, contrariando sua concepção original enquanto serviço complementar e articulado ao ensino regular (Glat; Blanco, 2007). Essa fragmentação compromete a efetividade das ações inclusivas e reforça a ideia equivocada de que a responsabilidade pela inclusão recai exclusivamente sobre o professor do atendimento especializado.

A discussão dos resultados permite afirmar que a gestão escolar ocupa posição decisiva nesse processo. Lück (2009) destaca que a gestão democrática não se limita à participação formal nos processos decisórios, mas envolve a construção de práticas colaborativas e o fortalecimento do trabalho coletivo. Quando a gestão assume uma postura meramente administrativa, centrada no cumprimento de normas e rotinas burocráticas, a

inclusão tende a ser tratada como exigência externa, e não como princípio orientador do projeto pedagógico da escola.

Por outro lado, quando a gestão escolar se compromete com a dimensão pedagógica da inclusão, cria-se um ambiente institucional mais favorável à articulação entre professores da sala comum e profissionais do AEE. Libâneo (2013) enfatiza que a centralidade da gestão pedagógica está na promoção de condições para o planejamento coletivo, a reflexão sobre as práticas docentes e a avaliação contínua dos processos de ensino e aprendizagem. A ausência desses elementos contribui para a reprodução de práticas isoladas e desarticuladas, fragilizando o atendimento aos alunos com deficiência.

Outro aspecto relevante evidenciado na discussão refere-se às dificuldades enfrentadas pelos professores na adaptação curricular. A literatura analisada aponta que a formação inicial docente, de modo geral, ainda não prepara adequadamente os profissionais para lidar com a diversidade presente nas salas de aula inclusivas (Pletsch, 2014). Essa lacuna formativa resulta em insegurança, resistência e, em alguns casos, na manutenção de práticas pedagógicas padronizadas, que desconsideram as singularidades dos estudantes com deficiência.

Mittler (2003) argumenta que a adaptação curricular deve ser compreendida como um processo contínuo de reorganização pedagógica, e não como uma ação pontual ou excepcional. No entanto, os estudos analisados indicam que muitos professores associam a adaptação curricular à simplificação de conteúdos ou à redução das expectativas de aprendizagem, o que acaba por reforçar práticas excludentes e comprometer o desenvolvimento dos alunos. Essa concepção evidencia a necessidade de uma formação docente que valorize a flexibilização curricular como estratégia pedagógica legítima e necessária à inclusão.

A discussão também revela que a ausência de espaços institucionais para o diálogo e a troca de experiências entre os professores contribui para o isolamento profissional e para a fragilidade das práticas inclusivas. Conforme destaca Paro (2012), a democratização da gestão escolar pressupõe a criação de condições para a participação efetiva dos docentes na construção do projeto pedagógico, o que inclui a reflexão coletiva sobre os desafios da inclusão. Sem esse suporte institucional, os professores tendem a enfrentar sozinhos as demandas da diversidade, o que impacta negativamente a qualidade do ensino.

Sob a perspectiva histórico-cultural, os aportes teóricos de Vygotsky (1997) reforçam a compreensão de que o desenvolvimento dos alunos com deficiência está diretamente relacionado às mediações pedagógicas oferecidas no contexto escolar. A aprendizagem, nesse

sentido, não depende exclusivamente das condições individuais do estudante, mas da qualidade das interações sociais e das estratégias pedagógicas adotadas. Essa abordagem teórica tensiona práticas escolares que atribuem o fracasso escolar às limitações do aluno, deslocando o foco para as condições de ensino oferecidas pela escola.

Paulo Freire (1996) contribui para a discussão ao enfatizar que a educação deve ser um ato dialógico, pautado no respeito às diferenças e na valorização dos sujeitos. A inclusão, sob essa ótica, não pode ser reduzida a uma exigência legal, mas deve ser compreendida como um compromisso ético e político com a construção de uma escola mais justa e democrática. A ausência desse compromisso tende a transformar a inclusão em um discurso vazio, desvinculado das práticas pedagógicas concretas.

Os resultados da análise teórica indicam, ainda, que a efetivação do AEE depende da construção de uma cultura escolar inclusiva, na qual a diversidade seja reconhecida como elemento constitutivo do processo educativo. Essa cultura não se constrói de forma imediata, mas por meio de ações contínuas de formação, diálogo e reflexão coletiva. A gestão escolar, nesse contexto, desempenha papel fundamental ao promover espaços formativos e ao incentivar práticas colaborativas entre os profissionais da escola.

Dessa forma, a discussão permite afirmar que os desafios da educação inclusiva não se restringem à escassez de recursos materiais ou à ausência de normativas, mas estão profundamente relacionados às concepções pedagógicas, às práticas de gestão e à formação dos professores. A superação desses desafios exige a articulação entre políticas públicas, gestão democrática e práticas pedagógicas inclusivas, de modo a consolidar o AEE como parte integrante do projeto educativo da escola.

Conclui-se, portanto, que a efetivação da educação inclusiva no ensino regular demanda uma abordagem sistêmica, na qual gestão escolar, professores da sala comum e profissionais do AEE atuem de forma integrada e corresponsável. A inclusão configura-se como um processo coletivo, contínuo e dinâmico, que exige compromisso institucional, reflexão crítica e a superação de práticas historicamente excludentes, reafirmando o direito à educação como princípio fundamental da escola democrática.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A partir da análise de conteúdo dos materiais selecionados, foram identificadas três categorias analíticas centrais: (a) políticas públicas e marcos normativos da educação inclusiva; (b) desafios da prática docente e da adaptação curricular; e (c) gestão escolar e

articulação do Atendimento Educacional Especializado com a sala de aula regular. Essas categorias emergiram da recorrência temática observada na literatura e nos documentos analisados, permitindo compreender os principais fatores que influenciam a efetivação da educação inclusiva no contexto escolar.

A primeira categoria, denominada Políticas Públicas e Marcos Normativos da Educação Inclusiva, evidencia que os avanços legislativos ocorridos nas últimas décadas foram fundamentais para garantir o acesso e a permanência dos estudantes com deficiência na escola regular. Entretanto, a análise dos estudos demonstra que a existência de dispositivos legais, por si só, não assegura práticas efetivamente inclusivas. Observa-se que muitas instituições ainda enfrentam dificuldades para transformar os princípios estabelecidos pelas políticas públicas em ações concretas no cotidiano escolar, revelando uma distância entre o plano normativo e a realidade educacional.

A segunda categoria, Desafios da Prática Docente e da Adaptação Curricular, revelou-se como um dos aspectos mais recorrentes na literatura analisada. Os estudos apontam que os professores frequentemente enfrentam dificuldades relacionadas à formação inicial e continuada, à elaboração de estratégias pedagógicas diferenciadas e à flexibilização curricular. Essa categoria evidencia que a inclusão escolar demanda não apenas recursos materiais e apoio especializado, mas também processos permanentes de desenvolvimento profissional que possibilitem aos docentes compreender a diversidade como elemento constitutivo do processo educativo.

E por último, a categoria Gestão Escolar e Articulação entre o AEE e a Sala de Aula Regular destaca a importância da atuação da equipe gestora na construção de uma cultura institucional inclusiva. Os resultados indicam que a efetividade do Atendimento Educacional Especializado está diretamente relacionada à capacidade da gestão escolar de promover ações colaborativas, planejamento integrado e espaços de diálogo entre os diferentes profissionais da escola. Nessa perspectiva, a inclusão deixa de ser responsabilidade isolada de determinados atores e passa a constituir um compromisso coletivo de toda a comunidade escolar.

Assim, a pesquisa teve como objetivo analisar o papel da gestão escolar e dos professores na implementação de práticas pedagógicas inclusivas voltadas aos alunos com deficiência no ensino regular, identificando barreiras e potencialidades do AEE. A partir da análise bibliográfica e documental realizada, foi possível evidenciar que a efetivação da educação inclusiva ultrapassa o cumprimento formal das políticas públicas, exigindo transformações estruturais, pedagógicas e culturais no interior das instituições escolares.

As reflexões desenvolvidas ao longo do estudo indicam que a gestão escolar ocupa posição estratégica na consolidação de práticas inclusivas, uma vez que é responsável por articular as diretrizes legais às ações pedagógicas cotidianas. Constatou-se que uma gestão comprometida com os princípios da inclusão deve assumir uma postura democrática e participativa, promovendo o trabalho colaborativo entre professores da sala comum e profissionais do AEE, bem como incentivando espaços de diálogo, formação continuada e planejamento coletivo. A ausência dessa articulação tende a fragilizar o atendimento aos alunos com deficiência, reduzindo o AEE a uma ação isolada e pouco integrada ao projeto pedagógico da escola.

No que se refere à atuação docente, a pesquisa evidenciou que a adaptação curricular constitui um dos principais desafios enfrentados pelos professores no contexto da educação inclusiva. As dificuldades identificadas na literatura estão diretamente relacionadas às lacunas na formação inicial e continuada, à insegurança profissional e à persistência de práticas pedagógicas homogêneas. Esses fatores reforçam a necessidade de repensar os processos formativos, de modo a preparar os docentes para lidar com a diversidade como elemento constitutivo do processo educativo, e não como exceção ou problema a ser contornado.

Os resultados da análise teórica também apontam que o AEE, quando articulado de forma efetiva ao ensino regular, apresenta potencial significativo para a eliminação de barreiras à aprendizagem e à participação dos alunos com deficiência. No entanto, para que o AEE cumpra sua função complementar, é imprescindível que esteja integrado às práticas pedagógicas da sala comum, sustentado por uma gestão escolar comprometida e por professores que compreendam seu papel no processo inclusivo. A fragmentação das ações, conforme evidenciado ao longo da pesquisa, compromete a efetividade das políticas inclusivas e reforça práticas excludentes historicamente naturalizadas no contexto escolar.

Do ponto de vista da aplicação empírica, os achados deste estudo contribuem para a comunidade científica ao reafirmar a centralidade da gestão escolar e da formação docente na efetivação da educação inclusiva. As discussões apresentadas podem subsidiar gestores, professores e pesquisadores na reflexão sobre a organização do trabalho pedagógico, a implementação do AEE e a construção de uma cultura escolar inclusiva. Além disso, o estudo oferece subsídios teóricos para a formulação de diretrizes institucionais que fortaleçam o planejamento colaborativo, a flexibilização curricular e a corresponsabilização dos diferentes atores envolvidos no processo educativo.

A pesquisa também evidencia a necessidade de investimentos contínuos em formação continuada, voltados especificamente à educação inclusiva e à adaptação curricular, de modo

a superar práticas pedagógicas centradas na padronização e no desempenho. A construção de práticas inclusivas exige tempo, reflexão crítica e compromisso institucional, sendo fundamental que a inclusão seja compreendida como um processo coletivo e permanente, e não como uma ação pontual ou meramente normativa.

No campo teórico, este estudo se conecta às análises apresentadas no resumo e ao longo do trabalho, reafirmando que tornar a escola verdadeiramente inclusiva é um desafio que envolve muitas dimensões. Isso exige não apenas políticas públicas consistentes e uma gestão democrática, mas também práticas pedagógicas que nascem do compromisso com cada estudante. A literatura mostra que a inclusão não acontece só com a presença de recursos materiais, mas, principalmente, quando há uma mudança de olhar: quando educadores e gestores reconhecem o valor da diversidade e acreditam no potencial de aprendizagem de todos.

Ainda há muito a pesquisar e compreender. Por isso, é fundamental avançar em estudos que olhem para o dia a dia das escolas, para o trabalho dos professores e para a parceria entre a sala comum e o AEE. Pesquisas de diferentes naturezas, sejam elas qualitativas e/ou quantitativas, podem ajudar a entender melhor como as políticas inclusivas transformam a vida escolar e como fortalecer a formação docente e a gestão pedagógica. Ao ampliar esse debate, reforça-se a ideia de que o direito à educação se concretiza quando a escola se abre para todos, principalmente acolhendo, respeitando e acreditando no aprendizado de cada um.

REFERÊNCIAS

BALL, Stephen J.; BOWE, Richard. Subject departments and the ‘implementation’ of National Curriculum policy: an overview of the issues. **Journal of curriculum studies**, v. 24, n. 2, p. 97-115, 1992.

BALL, Stephen. **Education reform**. McGraw-Hill Education (UK), 1994.

BARDIN, Laurence. *Análise de conteúdo*. São Paulo: Edições 70, 2016.

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

BRASIL. Decreto nº 12.686, de 2025. Redefine as diretrizes da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva e da organização do AEE. Brasília, DF, 2025.

BELLO, Luzia Alves Brito et al. O papel do Atendimento Educacional Especializado (AEE) na efetivação da inclusão escolar. *Revista Ibero-Americana de Humanidades, Ciências e Educação*, v. 12, n. 1, jan. 2026.

CELLARD, André. A análise documental. In: POUPART, Jean et al. *A pesquisa qualitativa: enfoques epistemológicos e metodológicos*. Petrópolis: Vozes, 2008.

FRANCO, Maria Laura Puglisi Barbosa. *Análise de conteúdo*. 5. ed. Campinas: Autores Associados, 2018.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

GIL, Antonio Carlos. *Métodos e técnicas de pesquisa social*. 6. ed. São Paulo: Atlas, 2008.

GLAT, Rosana; BLANCO, Leila de Macedo Varela. Educação especial no contexto de uma educação inclusiva. In: GLAT, Rosana (org.). **Educação inclusiva: cultura e cotidiano escolar**. Rio de Janeiro: 7Letras, 2007. p. 15-35.

GLAT, Rosana; PLETSCH, Márcia Denise. Inclusão escolar de alunos com necessidades educacionais especiais: desafios e perspectivas. **Educação em Questão**, Natal, v. 39, n. 25, p. 86-104, 2011.

JUNIOR, Jair Lino Soares. O Atendimento Educacional Especializado como política pública de inclusão escolar: avanços e desafios na educação brasileira. *Revista JRG de Estudos Acadêmicos*, Ano 9, Vol. IX, n. 20, 2026.

LIBÂNEO, José Carlos. **Organização e gestão da escola: teoria e prática**. 6. ed. Goiânia: Alternativa, 2013.

LÜCK, Heloísa. **Gestão educacional: uma questão paradigmática**. Petrópolis: Vozes, 2009.

MACHADO, Rosângela. **O Atendimento Educacional Especializado (AEE) e sua repercussão na mudança das práticas pedagógicas, na perspectiva da educação inclusiva**: um estudo sobre as escolas comuns da Rede Municipal de Ensino de Florianópolis/SC. 2013. 182 f. Tese (Doutorado em Educação) - Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP), Campinas, 2013.

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

MANTOAN, Maria Teresa Eglér. **Inclusão escolar: pontos e contrapontos**. São Paulo: Summus, 2006.

MARCONI, Marina de Andrade; LAKATOS, Eva Maria. *Fundamentos de metodologia científica*. 9. ed. São Paulo: Atlas, 2021.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. *Pesquisa social: teoria, método e criatividade*. 34. ed. Petrópolis: Vozes, 2014.

MITTLER, Peter. **Educação inclusiva: contextos sociais**. Porto Alegre: Artmed, 2003.

OLIVEIRA, Romero Marcilio Barros Matias de; BATISTA, Ozaías Antônio. O papel da gestão escolar na efetivação do atendimento educacional especializado e no apoio à equipe pedagógica. *Revista Monxorós*, Ano 2, Nº 04, V. 01, 2025.

PARO, Vitor Henrique. **Gestão democrática da escola pública**. 4. ed. São Paulo: Cortez, 2012.

PLETSCH, Márcia Denise. **Educação especial e inclusão escolar: políticas, práticas curriculares e processos de ensino e aprendizagem**. Rio de Janeiro: EdUERJ, 2014.

VYGOTSKY, Lev Semionovich. **A formação social da mente**. 6. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1997.