

FLUXO CONTÍNUO

INCLUSÃO ESCOLAR NA REDE PÚBLICA: PERSPECTIVAS E DESAFIOS DA EDUCAÇÃO ESPECIAL NO ENSINO FUNDAMENTAL EM SÃO JOSÉ DOS CAMPOS

INCLUSION IN THE PUBLIC SCHOOL NETWORK: PERSPECTIVES AND CHALLENGES OF SPECIAL EDUCATION IN ELEMENTARY EDUCATION IN SÃO JOSÉ DOS CAMPOS

Madison Coelho de Almeida

Doutor em Ciências pelo Instituto de Pesquisas Energéticas e Nucleares da Universidade de São Paulo (Ipen/USP), mestre em Ciências Aeroespaciais pela Universidade da Força Aérea (Unifa), com formação em Administração e Ciências Aeronáuticas pela Universidade Católica do Salvador (UCSal) e pela Academia da Força Aérea (AFA). Possui experiência em gestão pública, tecnologia e aviação. Atuou como aviador, investigador de acidentes e gestor em órgãos como Agência Nacional de Aviação Civil (Anac), Ministério da Ciência, Tecnologia e Inovação (MCTI), Telebras e Comissão Nacional de Energia Nuclear (CNEN). Desenvolve atividades em ensino, gestão do conhecimento e políticas públicas. Atualmente, também atua como professor conteudista e é graduando em Pedagogia na Universidade de Guarulhos (UNG).

E-mail: madisonalmeida@hotmail.com

Donizete dos Santos Santana

Profissional com múltiplas graduações, incluindo Filosofia, História, Sociologia, Pedagogia e Geografia pela Universidade de Taubaté (Unitau), além de formação em Teologia na mesma instituição. Mestre em Educação pela Unitau. Possui diversas especializações na área educacional e psicopedagógica. Atuou como professor da rede estadual e também como militar da Força Aérea Brasileira. Sua formação e atuação abrangem educação, aconselhamento e desenvolvimento humano.

E-mail: donizete_santana@yahoo.com.br

Delvonei Alves de Andrade

Doutor em Tecnologia Nuclear pela Universidade de São Paulo (USP). Mestre em Engenharia Aeronáutica e Mecânica pelo Instituto Tecnológico de Aeronáutica (ITA). Graduado em Engenharia Mecânica pela Universidade Federal de Uberlândia (UFU). Atua como tecnologista da Comissão Nacional de Energia Nuclear (CNEN) e professor da USP. Possui ampla experiência em engenharia nuclear, com foco em reatores, modelagem e segurança nuclear. Exerceu funções de liderança em programas de pós-graduação da USP e participa de redes internacionais na área.

E-mail: delvonei@ipen.br

César Augusto Eugênio

Doutor e mestre em Educação pela Universidade São Francisco. Graduado em Filosofia pela Faculdade Salesiana de Filosofia, Ciências e Letras de Lorena. É professor adjunto I de Filosofia e Ética, vinculado ao Instituto Básico de Humanidades, docente permanente no Programa de Mestrado Profissional em Educação (MPE) e docente colaborador no Programa de Mestrado em Planejamento e Desenvolvimento Regional na Universidade de Taubaté (Unitau).

E-mail: cesar.aeugenio@unitau.br

Resumo: Este artigo discute a educação especial no ensino fundamental da rede pública de São Paulo, com ênfase no contexto do município de São José dos Campos. A partir de uma revisão bibliográfica e documental, analisa-se o papel da escola na inclusão de estudantes com deficiência, transtornos do neurodesenvolvimento e altas habilidades/superdotação. O trabalho mobiliza aportes teóricos de autores como Temple Grandin, Russell Barkley, Fátima Kwant e Maria de Fátima Minetto, bem como legislação municipal e nacional vigente. O estudo também aponta avanços e entraves práticos, destacando a importância do atendimento educacional especializado (AEE), da formação docente e da articulação intersetorial de forma a se garantir uma educação verdadeiramente inclusiva. A educação especial reside, portanto, em necessidade constante e atual, haja vista a caracterização de neurodivergências e outras condições, presentes no ambiente estudantil, com foco deste trabalho no ensino fundamental público municipal, notadamente nos anos iniciais. Em aspecto histórico, foi realizada correlação de aspectos legislativos, em mais de uma esfera de governo, bem como associação dos conceitos vinculados à Base Nacional Comum Curricular (BNCC) à prática em unidade educacional em São José dos Campos.

Palavras-chave: Educação especial. Inclusão escolar. Ensino fundamental. São José dos Campos. Neurodiversidade.

Abstract: This paper discusses special education in São Paulo's public elementary school system, with an emphasis on the municipality of São José dos Campos, São Paulo. Based on a bibliographic and documentary review, the study analyzes the role of schools in the inclusion of students with disabilities, neurodevelopmental disorders, and giftedness/high abilities. The work draws on theoretical contributions from authors such as Temple Grandin, Russell Barkley, Fátima Kwant, and Maria de Fátima Minetto, as well as current municipal and national legislation. The study also highlights practical advances and obstacles, highlighting the importance of specialized educational services (AEE), teacher training, and intersectoral collaboration to ensure truly inclusive education. Special education, therefore, is a constant and current need, since the characterization of neurodivergences and other

conditions are present in the student environment. This work focuses on municipal public elementary schools, particularly in the early years. Historically, legislative aspects were correlated across multiple levels of government, as well as concepts linked to the National Common Curricular Base (BNCC) and practice in an educational institution in São José dos Campos, São Paulo.

Keywords: Special education. School inclusion. Elementary school. São José dos Campos. Neurodiversity.

INTRODUÇÃO

A educação especial no Brasil tem passado por significativas transformações nas últimas décadas, especialmente a partir da promulgação da Constituição Federal de 1988 (Brasil, 1988), que assegura o direito à educação para todos, e da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (Ministério da Educação, 2008), que estabelece diretrizes para a escolarização de alunos com deficiência em classes comuns do ensino regular. Apesar dos avanços legais e políticos, a efetivação da inclusão escolar ainda enfrenta inúmeros desafios práticos, estruturais e atitudinais, sobretudo nas redes públicas de ensino fundamental.

No estado de São Paulo, a rede pública de ensino atende um número expressivo de estudantes com necessidades educacionais específicas, o que demanda uma resposta pedagógica alinhada aos princípios da equidade, da diversidade e do respeito às singularidades. Nesse cenário, o município de São José dos Campos tem se destacado pela implementação de políticas públicas voltadas à inclusão, como a oferta de atendimento educacional especializado (AEE), formação continuada de professores e adaptação curricular. No entanto, a realidade ainda revela lacunas entre o discurso da inclusão e as práticas efetivas nas escolas.

O presente artigo tem como objetivo analisar as práticas e os desafios da educação especial no ensino fundamental público paulista, com foco em São José dos Campos, aproveitando-se a prática de acompanhamento docente como atividade acadêmica. A partir de uma abordagem teórico-documental, o estudo dialoga com autores nacionais e internacionais que refletem sobre a inclusão escolar, a neurodiversidade e as práticas pedagógicas inclusivas. A escolha do tema justifica-se pela relevância social e educacional de garantir o direito à aprendizagem de todos os alunos, independentemente de suas condições cognitivas, sensoriais, físicas ou emocionais.

Ao longo do texto, discutem-se os fundamentos teóricos da inclusão, o papel da escola diante das neurodiversidades, os dispositivos legais vigentes e as estratégias pedagógicas possíveis para a consolidação de uma escola verdadeiramente inclusiva. A experiência de São José dos Campos é utilizada como referência concreta para

ilustrar os avanços e desafios da implementação da educação especial no âmbito do ensino fundamental.

FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

A educação especial desperta conscientização nos variados estratos sociais, encontrando no ambiente escolar seu *locus* de normalização e de atendimento às demandas familiares. As normas, em diferentes âmbitos, assim como pesquisadores, debruçam-se sobre o panorama de tal educação, a qual tem sua perspectiva de ampliação ressaltada desde o final do século XX.

Educação especial e o paradigma da inclusão

A educação especial, historicamente, esteve associada a modelos segregadores, nos quais os estudantes com deficiência ou necessidades educacionais específicas eram atendidos em instituições separadas do ensino regular. A partir das últimas décadas do século XX, no entanto, consolidou-se um novo paradigma: o da inclusão escolar. Este defende que todos os alunos, independentemente de suas condições físicas, sensoriais, cognitivas ou emocionais, devem ter acesso à escola comum, com os apoios necessários para seu pleno desenvolvimento.

Peter Mittler (2003), referência mundial no campo da inclusão, sustenta que a escola inclusiva não é aquela que apenas recebe alunos com deficiência, mas sim aquela que se transforma para atender às necessidades de todos. Isso implica reorganizar o currículo, rever práticas pedagógicas, garantir acessibilidade e, sobretudo, cultivar uma cultura de valorização da diversidade. A inclusão, portanto, não é um favor, mas um direito humano fundamental.

No Brasil, Minetto *et al.* (2010) analisam criticamente os avanços e retrocessos da inclusão escolar, ressaltando que a presença física dos estudantes com deficiência nas escolas não é suficiente. É necessário garantir a participação ativa, a aprendizagem significativa e o desenvolvimento de vínculos sociais. Para isso, é fundamental que as instituições escolares se reestruturem, promovendo formação docente continuada, articulação intersetorial e acesso aos serviços de apoio especializados.

A inclusão é um fato. Um caminho sem volta! O resgate de algo que ficou para trás na história e hoje é reparado. Nós, cidadãos, temos duas opções: primeiro, ficarmos estáticos, questionando, culpando e reclamando. Posição essa, que não traz alívio para as angústias e ainda produz sofrimento para si e para todos que nos rodeiam. Ou, numa segunda opção: parar, olhar a nossa volta e reagir, arregaçar as mangas e ver como podemos melhorar essa situação. Refletir sobre si mesmo,

como pessoa e profissional, e sobre medos, preconceitos (Minetto *et al.*, 2010, p. 16).

A concepção de educação inclusiva está também alinhada aos princípios da equidade e da justiça social, conforme preconizado pela Declaração de Salamanca (Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura, 1994) e reafirmado na Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência (Organização das Nações Unidas, 2006), ambos os documentos de forte impacto na formulação das políticas públicas educacionais brasileiras.

Portanto, a fundamentação teórica da inclusão escolar permite-nos compreender que a educação especial deve ser integrada ao projeto político-pedagógico da escola, e não tratada como um serviço paralelo. A escola deve adaptar-se ao estudante, e não o contrário. Esse é o cerne do paradigma inclusivo que orienta a análise aqui desenvolvida.

Nesse prisma, Marcos Paulo Dellani e Deisy Nara Machado de Moraes (2012) convergem para a importância do engajamento de todos os atores do contexto educacional, reputando tal união de esforços como essencial para o sucesso de iniciativas inclusivas:

Ao mesmo tempo em que as escolas inclusivas preveem um ambiente favorável à aquisição da igualdade de oportunidades e participação total, o sucesso delas requer um esforço claro, não somente por parte dos professores e dos profissionais na escola, mas também por parte dos colegas, pais, família, voluntários. A reforma das instituições sociais não constitui somente uma tarefa técnica, ela depende, acima de tudo, de convicções, compromisso e disposição dos indivíduos que compõem a sociedade.

Neurodivergências e educação

A abordagem da neurodiversidade na educação especial amplia a compreensão sobre os diferentes modos de aprender e interagir com o mundo. Termos como transtorno do espectro autista (TEA), transtorno no déficit de atenção/hiperatividade (TDAH), dislexia e outras condições do neurodesenvolvimento têm ganhado visibilidade no debate educacional, desafiando escolas e profissionais a superar visões medicalizantes e a adotar práticas pedagógicas inclusivas e baseadas em evidências.

Temple Grandin, uma das principais vozes do autismo no mundo, destaca a importância de uma educação que respeite os estilos cognitivos distintos. Em suas obras, como *O cérebro autista*, Grandin (2014) relata sua trajetória como pessoa autista e reforça a necessidade de estratégias visuais, rotinas estruturadas e estímulos sensoriais adequados para garantir a aprendizagem de estudantes com TEA. Sua experiência

ilustra como a compreensão das especificidades neurológicas pode transformar práticas pedagógicas e favorecer a inclusão real.

No campo do TDAH, Russell Barkley é um dos maiores especialistas mundiais. Em suas pesquisas, Barkley (2006) argumenta que o TDAH deve ser compreendido como uma disfunção do autocontrole e das funções executivas, e não como um problema de disciplina ou desatenção simples. Essa perspectiva exige da escola uma mudança de postura: o foco deve ser na adaptação do ambiente e na criação de estratégias que auxiliem o estudante a gerenciar suas dificuldades, e não na punição ou exclusão.

Lucelmo Lacerda, pesquisador brasileiro com contribuições significativas na área de educação inclusiva e autismo, reforça a importância do uso de práticas baseadas em evidências. Em seus estudos, Lacerda (2021) denuncia o uso de métodos ineficazes e até prejudiciais no atendimento educacional de estudantes com autismo, defendendo intervenções respaldadas pela ciência e articuladas com a realidade escolar. Para o autor, o compromisso com a inclusão passa, necessariamente, pelo rigor científico e pela formação qualificada dos profissionais.

Já Fátima Kwant, ativista e escritora brasileira autista, oferece uma perspectiva vivencial e crítica sobre o capacitismo nas escolas. Em suas falas e textos, Kwant (2020) denuncia as barreiras atitudinais que ainda permeiam o cotidiano escolar, mesmo em contextos formalmente inclusivos. Ela argumenta que é preciso ouvir as pessoas neurodivergentes, valorizando suas vozes e experiências como parte do processo de construção de uma educação plural e respeitosa.

A neurodiversidade, portanto, não deve ser vista como um obstáculo à inclusão, mas como uma oportunidade para se reinventar a escola. Compreender que cérebros diferentes aprendem de formas distintas é o primeiro passo para promover práticas pedagógicas mais acessíveis, acolhedoras e justas. Isso exige investimento em formação docente, revisão curricular e escuta ativa dos sujeitos envolvidos no processo educativo.

LEGISLAÇÃO E POLÍTICAS PÚBLICAS

Maria Clara Di Pierro, Orlando Joia e Vera Masagão Ribeiro (2001) destacam, em seu trabalho, o ano de 1990 ter sido declarado pelas Nações Unidas como Ano Internacional da Alfabetização, a partir da Conferência Mundial que reuniu a Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura (Unesco), o Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento (Pnud), o Fundo das Nações Unidas para a Infância (Unicef) e o Banco Mundial. Foi então aprovada a Declaração Mundial sobre Educação para Todos, que propunha uma abordagem global do problema educacional no mundo.

Mais tarde, o Brasil aprovou a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), Lei nº 9.394/1996 (Brasil, 1996), que se consolidou como o principal marco

regulatório do período pós-conferência, propondo uma ampla sistematização do sistema educacional. Di Pierro, Joia e Ribeiro (2001) destacam três pontos centrais que orientaram as diretrizes brasileiras quanto à ampliação do alcance do ensino: 1. a flexibilização da organização curricular e a certificação equivalente para diferentes percursos formativos; 2. a promoção de múltiplas modalidades de ensino-aprendizagem, presenciais ou a distância; e 3. o aperfeiçoamento dos mecanismos de avaliação. As políticas públicas formuladas a partir desses marcos incorporaram, em maior ou menor grau, tais premissas em sua estrutura e implementação.

Leis e diretrizes nacionais de educação especial

O arcabouço legal brasileiro que rege a educação especial é extenso e fundamenta-se em princípios de igualdade, equidade e respeito à diversidade humana. A Constituição Federal de 1988 estabelece, em seu artigo 208, que o dever do Estado com a educação será efetivado mediante a garantia de “atendimento educacional especializado aos portadores de deficiência, preferencialmente na rede regular de ensino”. Essa previsão é reforçada pela LDB, que no artigo 58 define a educação especial como modalidade transversal a todos os níveis, etapas e modalidades de ensino.

Outro marco normativo relevante é a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (Ministério da Educação, 2008), que orienta os sistemas de ensino sobre a necessidade de garantir o acesso, a participação e a aprendizagem dos estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação nas escolas regulares. Essa política estabelece a oferta do AEE como um serviço complementar, e não substitutivo, à escolarização comum, devendo ser realizado, preferencialmente, no contraturno escolar.

Destaca-se também o Decreto nº 7.611/2011 (Brasil, 2011), que regulamenta a oferta do AEE e reafirma o direito à educação em ambiente inclusivo. Esse decreto substituiu o anterior (de nº 6.571/2008), buscando fortalecer a inclusão no sistema educacional e garantir recursos de acessibilidade, formação docente e financiamento adequado para a educação especial.

Além disso, a Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência, ratificada pelo Brasil com *status* de emenda constitucional (Decreto nº 6.949/2009), determina que os Estados-partes assegurem um sistema educacional inclusivo em todos os níveis, com base na igualdade de oportunidades. Essa convenção é um dos documentos mais avançados no que se refere à garantia de direitos educacionais para pessoas com deficiência.

Outros dispositivos importantes incluem a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência – Lei nº 13.146/2015 (Brasil, 2015), que reforça a obrigatoriedade da acessibilidade e da oferta de profissionais de apoio escolar, e a própria Base Nacional Comum

Curricular (BNCC), que prevê a flexibilidade curricular e a valorização da diversidade no planejamento pedagógico (Ministério da Educação, 2018).

Esse conjunto normativo oferece fundamentos robustos para a construção de políticas públicas educacionais inclusivas. Entretanto, sua efetividade depende da articulação entre União, estados e municípios, do compromisso político das gestões escolares e da formação adequada dos profissionais da educação. Cumpre ressaltar a Resolução CNE/CP nº 4, de 29 de maio de 2024, que trata da formação em nível superior de profissionais do magistério da educação escolar básica. Tais formações devem contemplar os contextos aqui tratados. Da mesma forma, o Projeto Escola Viva (Ministério da Educação, 2002) busca garantir acesso e permanência dos alunos com necessidades educacionais na escola.

Estado de São Paulo

Verifica-se, no estado de São Paulo, o caderno *Política de Educação Especial do Estado de São Paulo*, o qual menciona a trilha histórica estadual, no tocante à educação especial. Trata-se de linha temporal, de deliberações e de resoluções do Conselho Estadual de Educação, culminando na atual Política de Educação Especial Estadual:

A Educação Especial na perspectiva inclusiva constitui-se também numa área de conhecimento que tem por objetivo desenvolver, validar, implementar e avaliar estratégias, metodologias, recursos e processos, bem como formar recursos humanos que favoreçam a consolidação de escolas inclusivas.

A inclusão escolar de todos(as) os(as) estudantes nas classes comuns do ensino regular é processo que deve ser conduzido com cautela, zelo e respeito ao indivíduo e suas famílias (São Paulo, 2021).

Políticas municipais de São José dos Campos

O município de São José dos Campos, no interior do estado de São Paulo, tem buscado desenvolver políticas públicas voltadas à inclusão de estudantes da educação especial, alinhando-se aos princípios da legislação federal e estadual. A cidade destaca-se por implementar diretrizes específicas por meio da Secretaria Municipal de Educação, que promove ações contínuas de apoio à escolarização de alunos com deficiência e outras condições que demandam AEE.

Entre as ações de maior relevância, está a oferta do AEE, realizado em salas de recursos multifuncionais com profissionais capacitados. A Lei Municipal nº 9.123/2013 (São José dos Campos, 2013) dispõe sobre a criação de cargos e funções específicas para atuação no AEE, como professores especialistas e cuidadores escolares. Além

disso, o município mantém parceria com instituições como a Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais (Apae) e a Associação de Pais e Amigos dos Autistas (AMA), com vistas à complementaridade do atendimento.

O município (São José dos Campos, 2014) legislou acerca dos transtornos globais do desenvolvimento (TGD) e altas habilidades/superdotação, recebendo AEE em caráter complementar ou suplementar. Tal regramento ocorreu pela Deliberação CME nº 02/2014. A Lei Municipal nº 9.425/2016 (São José dos Campos, 2016) trouxe o olhar do poder público acerca do munícipe com TEA, revelando-se instrumento de grande valia do tocante a amparo, direitos, acessibilidade, obrigação dos entes.

Quanto à formação continuada dos docentes, é promovida regularmente, com foco em temáticas como práticas inclusivas, transtorno do neurodesenvolvimento, uso de tecnologias assistivas e adaptação curricular. Essas ações são fundamentadas em normativas locais, como a Resolução SME nº 12/2019 (São José dos Campos, 2019), que estabelece orientações para a inclusão de estudantes com deficiência no sistema municipal de ensino.

Outro aspecto importante é a elaboração de Planos de Atendimento Individualizado (PAI) e o acompanhamento pedagógico sistemático dos estudantes da educação especial, com base no trabalho colaborativo entre professores regentes, educadores do AEE, gestores escolares e famílias. Tal iniciativa concentra-se em questões peculiares, envolvendo o estudante em sua condição única, individual.

Apesar dos avanços, o município ainda enfrenta desafios, como a carência de profissionais especializados em algumas unidades, a rotatividade de cuidadores e a necessidade de ampliar a infraestrutura física das escolas para garantir acessibilidade plena. Há, também, relatos de práticas pedagógicas ainda distantes do ideal inclusivo, o que reforça a importância de um monitoramento constante das políticas implementadas.

A experiência de São José dos Campos evidencia que a inclusão escolar depende de uma política pública articulada, financiamento adequado e compromisso político-pedagógico das escolas. A continuidade dessas ações é essencial para que se consolide uma rede pública que valorize a diversidade e assegure o direito à aprendizagem para todos.

PRÁTICAS PEDAGÓGICAS INCLUSIVAS

A inclusão escolar efetiva exige práticas pedagógicas que reconheçam e respeitem as singularidades dos estudantes, promovendo a participação ativa de todos nos processos de ensino e aprendizagem. Mais do que garantir o acesso à escola, é necessário criar condições reais para a permanência e o desenvolvimento de cada aluno, considerando seus diferentes ritmos, potencialidades e necessidades. Isso requer planejamento pedagógico intencional, que articule teoria e prática, e um compromisso

ético com a diversidade como valor educativo e social. Assim, a inclusão deixa de ser um ideal abstrato e se concretiza no cotidiano da sala de aula, onde o respeito às diferenças traduz-se em equidade e oportunidades de aprendizagem significativas.

Estratégias inclusivas envolvem ações articuladas entre diversos eixos: o AEE, a formação docente continuada, a flexibilização curricular e a colaboração intersetorial. Esses elementos, quando integrados ao projeto político-pedagógico da escola, favorecem a construção de um ambiente educacional acessível e acolhedor, capaz de atender às necessidades de todos os estudantes. O apoio institucional e o trabalho colaborativo entre professores, gestores, famílias e serviços de apoio constituem o alicerce de uma cultura escolar verdadeiramente inclusiva, que reconhece e valoriza a diversidade como princípio essencial da educação contemporânea.

O AEE constitui eixo estruturante das políticas de inclusão e tem por finalidade assegurar que os estudantes com deficiência, transtornos do neurodesenvolvimento ou altas habilidades/superdotação recebam o apoio necessário para seu pleno desenvolvimento. Essa modalidade de ensino complementar não substitui a sala regular, mas atua em sinergia com ela, promovendo o desenvolvimento de competências funcionais, cognitivas e sociais que ampliam a autonomia do educando. A articulação garante continuidade às intervenções e favorece a construção de percursos de aprendizagem personalizados, nos quais cada estudante é reconhecido como sujeito de direitos, capaz de aprender e participar ativamente da vida escolar.

A formação continuada dos docentes é outro elemento imprescindível para o sucesso da inclusão. Professores precisam estar preparados para identificar barreiras de aprendizagem, adaptar materiais, flexibilizar metodologias e desenvolver postura acolhedora e empática. A formação deve contemplar conhecimentos sobre deficiência, transtornos do neurodesenvolvimento, legislação, práticas baseadas em evidências e ética da inclusão.

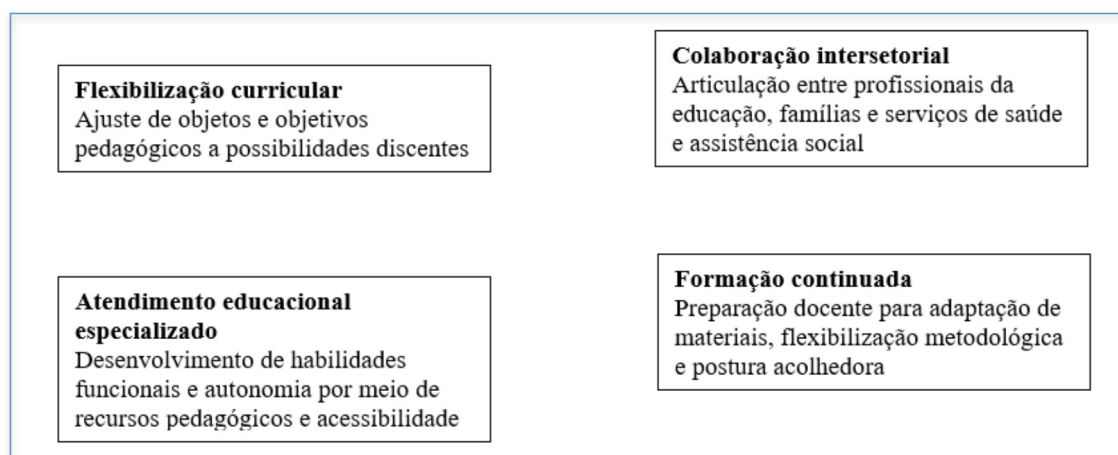
Além disso, a flexibilização curricular é uma estratégia pedagógica relevante, que permite ajustar os objetivos de aprendizagem às possibilidades dos estudantes. Isso pode ser feito por meio de roteiros de atividades diferenciadas, avaliação adaptada e diversificação dos recursos didáticos. A escola precisa reconhecer que a aprendizagem ocorre de diferentes formas, ritmos e tempos, e deve valorizar o progresso individual. A colaboração entre os profissionais da educação, as famílias e os serviços de saúde e assistência social constitui um pilar da inclusão escolar. Essa articulação intersetorial favorece o acompanhamento integral do estudante, permitindo intervenções mais eficazes e contextualizadas.

Por fim, é essencial fomentar uma cultura escolar inclusiva, pautada no respeito à diversidade, na valorização das diferenças e na construção de ambientes escolares acolhedores e participativos. Projetos de convivência, mediação de conflitos, escuta ativa e

protagonismo estudantil podem contribuir para fortalecer os laços comunitários e reduzir o preconceito e o capacitismo no cotidiano escolar.

As práticas pedagógicas inclusivas devem possuir tais recursos basilares, conforme a Figura 1, não sendo, portanto, ações isoladas, mas um conjunto de atitudes, recursos e estratégias que devem fazer parte do projeto pedagógico. Quando orientadas por princípios éticos, conhecimento técnico e compromisso coletivo, essas práticas podem transformar a escola em um espaço de pertencimento e aprendizagem para todos.

Figura 1: Pilares para práticas pedagógicas inclusivas



Fonte: Elaborada pelos autores com base em Grandin (2014), Barkley (2006), Lacerda (2021) e Minetto et al. (2010).

CONTEXTUALIZANDO OBJETOS DA BNCC NA PRÁTICA INCLUSIVA

A prática de acompanhamento acadêmico docente, no município aqui descrito, revela convergência em termos de objetos de educação trazidos pela BNCC. Recorte epistemológico foi realizado com Língua Portuguesa e Artes, em que se observa a dinâmica inclusiva aderente ao proposto no normativo federal. Os objetos da BNCC – aqui codificados – são, portanto, ligados a seguir às práticas cotidianas.

Língua Portuguesa – estratégia de leitura

• OBJETOS (EF15LP03) Localizar informações explícitas em textos e (EF15LP04) Identificar o efeito de sentido produzido pelo uso de recursos expressivos gráfico-visuais em textos multissemióticos.

Ambos os objetos estão em sintonia com a proposta pedagógica da escola e a localização de informações, sejam estas implícitas ou explícitas, nos textos do material didático. Da mesma forma, é incentivada a integração de alunos regulares com alunos

da educação especial, em sala do quarto ano do ensino fundamental. A simbologia adotada no material educacional, notadamente de Ciências, era explanada e explorada ao máximo pela docente.

Língua Portuguesa – relato oral/registro formal e informal

- OBJETO (EF15LP13) Identificar finalidades da interação oral em diferentes contextos comunicativos (solicitar informações, apresentar opiniões, informar, relatar experiências etc.).

O referido objeto foi circunstanciado, em prática pedagógica, em termos da expressão oral em sala de leitura. Diferentes abordagens propiciadas pela professora responsável pela atividade permitem um compêndio de títulos lidos ao ano por cada aluno. A prática envolve relatos referentes ao que o aluno encontrou na obra, bem como seu aconselhamento a colegas, oferecendo pontos de destaque e de atenção no livro lido. Ocorre a contagem de livros lidos por aluno – sem que tal ação sirva de disputa entre discentes. A professora estimula a expressão oral das percepções com clareza, sendo uma adequada mediação educativa.

Língua Portuguesa – formação do leitor literário/leitura multissemiótica

- OBJETO (EF15LP18) Relacionar texto com ilustrações e outros recursos gráficos.

A interpretação de recursos gráficos foi uma constante em atividades de língua portuguesa, em que a professora se vale de imagens referentes a ações e a ambientes, que, uma vez projetadas no quadro, remetem a exercícios de fixação e de interpretação no livro escolar. A técnica de projeção no quadro, associada à execução de tarefa em que o aluno encontra a mesma figura no contexto do exercício, em muito facilita a dinâmica em sala e a coordenação por parte docente.

Artes – contextos e práticas

- OBJETO (EF15AR01) Identificar e apreciar formas distintas das artes visuais tradicionais e contemporâneas, cultivando a percepção, o imaginário, a capacidade de simbolizar e o repertório imagético.

As artes plásticas foram percorridas, sendo que houve momentos de plena interação, aprendizado e exercício imagético, na medida em que havia orientação docente nas aulas de Artes, para que os alunos exercitassem a imaginação com produções relacionadas às festas juninas. Nessa linha, autores estrangeiros, como Van Gogh, e nacionais, como Volpi, foram alguns que tiveram seus trabalhos exemplificados.

Artes – elementos da linguagem I

• OBJETO (EF15AR02) Explorar e reconhecer elementos constitutivos das artes visuais (ponto, linha, forma, cor, espaço, movimento etc.).

Nos momentos compartilhados nas atividades semanais artísticas, os alunos realizaram a temática de produção por meio de desenhos e de colagens. A professora de Artes tratou tanto de motivos juninos como de autores que se destacaram em obras festivas. Menção especial feita aos trabalhos de Volpi. Na confecção de suas telas e colagens, os alunos com necessidades especiais interagiam com entusiasmo, produzindo trabalhos vibrantes em cores e formas. A professora estimulava o trabalho com técnicas de pontilhismo e do traçado de linhas.

Artes – elementos da linguagem II

• OBJETO (EF15AR26) Explorar diferentes tecnologias e recursos digitais (multi-meios, animações, jogos eletrônicos, gravações em áudio e vídeo, fotografia, *softwares* etc.) nos processos de criação artística.

Por meio de sala informacional de que o colégio dispõe, tecnologias digitais são exploradas, em continuidade ao que se exercita com o uso dos *notebooks* individuais em sala. Aliado a isso, o uso de plataforma específica, contratada pela Secretaria Municipal de Educação, permite o acompanhamento e também o desenvolvimento do hábito de leitura em diferentes contextos de gêneros literários, sempre em ambiente digital. A Figura 2 traz a possibilidade inclusiva proporcionada a todos em sala, no viés tecnológico.

Figura 2: Uso de recursos tecnológicos em sala do ensino público fundamental



Fonte: Acervo dos autores.

Artes – materialidades

• OBJETO (EF15AR21) Exercitar a imitação e o faz de conta, ressignificando objetos e fatos e experimentando-se no lugar do outro, ao compor e encenar acontecimentos cênicos, por meio de músicas, imagens, textos ou outros pontos de partida, de forma intencional e reflexiva.

O aspecto lúdico, devidamente explorado no ambiente educacional do quarto ano, foi marcante sobretudo nos momentos de sala de leitura, em que a professora da temática fomentou a seleção e leitura de títulos – apoiados por projeções de imagens das literaturas. No contexto cênico, destaca-se a comemoração do Dia do Canadá, com os alunos trajando ou portando objetos alusivos à cultura do país.

DESAFIOS E PERSPECTIVAS

Apesar dos avanços legais e do crescente compromisso das redes públicas de ensino com a inclusão escolar, diversos desafios ainda persistem na efetivação da educação especial no ensino fundamental. Muitos desses obstáculos são de ordem estrutural, pedagógica, atitudinal e política, exigindo ações coordenadas e investimentos contínuos, como se observa no Quadro 1.

Quadro 1: Desafios e perspectivas para a efetivação da educação especial inclusiva no ensino fundamental

Dimensão	Desafios identificados	Perspectivas e caminhos de superação
Estrutural	Carência de profissionais especializados (professores do AEE, intérpretes, cuidadores); infraestrutura inadequada; rotatividade de pessoal	Fortalecimento das políticas públicas de provimento e valorização profissional; investimentos em infraestrutura acessível e tecnologias assistivas
Pedagógica	Dificuldades na adaptação curricular, avaliação inclusiva e gestão da heterogeneidade em sala; falta de tempo e apoio técnico ao professor	Formação docente continuada e articulada à prática; adoção de metodologias ativas e práticas baseadas em evidências; flexibilização curricular e avaliação inclusiva
Atitudinal	Persistência de preconceitos, capacitismo e resistência de alguns educadores à presença de alunos com deficiência	Campanhas de sensibilização e formação ética; fortalecimento da cultura escolar inclusiva e da empatia entre os sujeitos escolares
Política e institucional	Fragilidade na articulação entre educação, saúde e assistência social; políticas descontinuadas; ausência de monitoramento sistemático	Consolidação de redes intersetoriais; planejamento integrado entre esferas governamentais; políticas permanentes de acompanhamento e avaliação da inclusão
Sociocultural	Baixa participação das famílias e pouca escuta das pessoas com deficiência nos processos decisórios	Valorização do protagonismo estudantil e da escuta ativa; fortalecimento da parceria escola-família-comunidade; incentivo à representatividade nos espaços educacionais
Tecnológica e inovação	Escassez de recursos digitais acessíveis e de formação para uso pedagógico das tecnologias assistivas	Investimento em inovação educacional; formação digital inclusiva; incentivo à pesquisa e desenvolvimento de soluções tecnológicas acessíveis

Fonte: Elaborado pelos autores com base em Barkley (2006), Minetto *et al.* (2010), Grandin (2014), Lacerda (2021), Kwant (2020) e legislação vigente.

Entre os principais entraves, está a carência de profissionais especializados, como professores do AEE, intérpretes de Libras, guias-intérpretes e cuidadores escolares. A rotatividade desses profissionais e a falta de formação continuada em alguns casos impactam negativamente a continuidade e a qualidade do atendimento aos estudantes da educação especial.

Do ponto de vista pedagógico, há desafios relacionados à adaptação curricular, à avaliação inclusiva e à gestão da heterogeneidade em sala de aula. Há professores que ainda não se sentem preparados para trabalhar com a diversidade de formas de aprender, e com isso necessitam de apoio técnico, formação e tempo para o planejamento pedagógico inclusivo.

Outro aspecto crítico é a articulação entre os setores da educação, saúde e assistência social. A ausência de redes intersetoriais integradas limita o acompanhamento dos estudantes com múltiplas necessidades, comprometendo o atendimento integral e a eficácia das intervenções.

Entretanto, há também perspectivas promissoras. O fortalecimento das políticas públicas inclusivas, o avanço das pesquisas sobre práticas pedagógicas baseadas em evidências e a mobilização das famílias e movimentos sociais têm contribuído para consolidar a inclusão como um princípio inegociável da educação pública. A escuta ativa das pessoas com deficiência e de seus familiares, a valorização do protagonismo estudantil e o investimento em inovação pedagógica e tecnológica são caminhos potentes para o aprimoramento da inclusão escolar. Tais ações exigem um compromisso coletivo e contínuo que envolva toda a comunidade escolar e a gestão pública.

Assim, os desafios da educação especial não devem ser vistos como obstáculos intransponíveis, mas como convites à transformação. Construir uma escola verdadeiramente inclusiva é uma tarefa complexa, mas indispensável para a promoção de uma sociedade mais justa, solidária e democrática.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A análise da educação especial no ensino fundamental público de São Paulo, com foco no município de São José dos Campos, revela um cenário marcado por avanços institucionais e desafios persistentes. A consolidação de uma escola inclusiva depende não apenas de legislações bem elaboradas, mas também da transformação das práticas pedagógicas, da formação de professores e do fortalecimento do compromisso político com a equidade e a justiça social.

O estudo mostrou que, embora haja políticas públicas e diretrizes claras em favor da inclusão, sua efetivação ainda encontra barreiras significativas, como a escassez de recursos humanos, a necessidade de formação continuada e a resistência cultural à diversidade. Contudo, as experiências positivas observadas em São José dos Campos

demonstram que é possível construir caminhos eficazes quando há articulação inter-setorial, planejamento institucional e protagonismo das comunidades escolares.

A educação especial não é um apêndice do sistema educacional, mas parte fundamental do direito à educação para todos. Promover a inclusão escolar é assumir que toda criança e todo adolescente têm potencial para aprender, crescer e participar ativamente da vida escolar e social, desde que lhes sejam garantidas as condições adequadas.

Assim, espera-se que este artigo contribua para o aprofundamento das reflexões sobre a inclusão na escola e incentive novas práticas, pesquisas e políticas comprometidas com uma educação mais humana, democrática e plural.

REFERÊNCIAS

- BARKLEY, R. A. *TDHA: transtorno de déficit de atenção/hiperatividade*. Porto Alegre: Artmed, 2006.
- BRASIL. *Constituição da República Federativa do Brasil de 1988*. Brasília: Presidência da República, 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. *Decreto nº 7.611, de 17 de novembro de 2011*. Dispõe sobre a educação especial, o atendimento educacional especializado e dá outras providências. Brasília, DF, 2011.
- BRASIL. *Lei nº 13.146, de 6 de julho de 2015*. Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência). Brasília, DF, 2015.
- DELLANI, M. P.; MORAES, D. N. M. de. Inclusão: caminhos, encontros e descobertas. *Revista de Educação do IDEAL*, Alto Uruguai, v. 7, n. 15, n. p., jan./jun. 2012. Disponível em: https://www.getulio.ideal.com.br/wp-content/files_mf/393e123aef35ea93f9be9fc2309586b150_1.pdf. Acesso em: 5 jul. 2025.
- DI PIERRO, M. C.; JOIA, O.; RIBEIRO, V. M. Visões da Educação de Jovens e Adultos no Brasil. *Cadernos Cedes*, ano XXI, n. 55, p. 58-77, nov. 2001.
- GRANDIN, T. *O cérebro autista*. São Paulo: Companhia das Letras, 2014.
- KWANT, F. *Diversidade e inclusão: a voz de quem vive o autismo*. 2020. Disponível em: <https://fatimakwant.com>. Acesso em: 5 jul. 2025.
- LACERDA, L. *Educação inclusiva e autismo: um guia para professores*. São Paulo: Memnon, 2021.
- MINETTO, M. de F. J. et al. *Diversidade na aprendizagem de pessoas com necessidades especiais*. Curitiba: Iesde Brasil, 2010. 284 p.
- MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. *Projeto Escola Viva – garantindo o acesso e permanência de todos os alunos na escola: alunos com necessidades educacionais especiais*. Brasília: MEC, Secretaria de Educação Especial, 2002.

- MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. *Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva*. Brasília: MEC, 2008.
- MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. *Base Nacional Comum Curricular*. Brasília: MEC, 2018.
- MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. *Resolução CNE/CP nº 4, de 29 de maio de 2024*. Dispõe sobre as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial em Nível Superior de Profissionais do Magistério da Educação Escolar Básica (cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados não licenciados e cursos de segunda licenciatura). Brasília: MEC, 2024.
- MITTLER, P. *Educating pupils with special needs in ordinary schools*. London: David Fulton Publishers, 2003.
- ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS. *Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência*. Nova York: ONU, 2006.
- ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS PARA A EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E CULTURA. *Declaração de Salamanca e linha de ação sobre necessidades educativas especiais*. Salamanca: Unesco, 1994.
- SÃO JOSÉ DOS CAMPOS. *Lei nº 9.123, de 2013*. Dispõe sobre a criação de cargos e funções para a educação especial. São José dos Campos, 2013.
- SÃO JOSÉ DOS CAMPOS. *Deliberação CME nº 02/2014, de 2014*. Dispõe sobre a oferta da modalidade Educação Especial, na perspectiva da Educação Inclusiva. São José dos Campos, 2014.
- SÃO JOSÉ DOS CAMPOS. *Lei nº 9.425, de 2016*. Dispõe sobre a política municipal de atendimento às pessoas com Transtornos do Espectro do Autismo e dá outras providências. São José dos Campos, 2016.
- SÃO JOSÉ DOS CAMPOS. *Resolução SME nº 12, de 2019*. Dispõe sobre inclusão de estudantes com deficiência no sistema municipal de ensino. São José dos Campos: Secretaria Municipal de Educação, 2019.
- SÃO PAULO. *Política de Educação Especial do Estado de São Paulo*. São Paulo: Seduc-SP, 2021.

Recebido em: 13.08.2025

Aprovado em: 21.01.2026