ENTRE A LEGISLAÇÃO E A SALA DE AULA: FORMAÇÃO CONTINUADA E OS LIMITES REAIS DA INCLUSÃO ESCOLAR DE ESTUDANTES COM DEFICIÊNCIA INTELECTUAL NA ESCOLA PÚBLICA

Kesia Maria Costa [1]
Wellington Jhonner Divino Barbosa da Silva [2]

INTRODUÇÃO

A presença de estudantes com deficiência nas classes comuns da Educação Básica brasileira tem se ampliado nas últimas décadas, acompanhando mudanças legais e educacionais relacionadas à perspectiva inclusiva. Segundo o Inep (Brasil, 2026a), as matrículas na Educação Especial passaram de 1.350.921, em 2021, para 2.458.159, em 2025, correspondendo a um aumento de aproximadamente 82% no período.

Quanto ao recorte específico da deficiência intelectual, as Notas Estatísticas do Censo Escolar da Educação Básica 2025 apresentam os dados de forma agregada por etapa de ensino, sem explicitar, nessa publicação, o quantitativo de estudantes segundo o tipo de deficiência.

No campo normativo, a educação das pessoas com deficiência tem sido respaldada por marcos que asseguram o direito à escolarização em ambientes inclusivos. A Convenção Internacional sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência, promulgada pelo Decreto nº 6.949/2009 (Brasil, 2009), e a Lei Brasileira de Inclusão, Lei nº 13.146/2015 (Brasil, 2015), estabelecem garantias relacionadas ao acesso, à permanência, à participação e à aprendizagem.

Mais recentemente, o Decreto nº 12.686/2025 (Brasil, 2025a) instituiu a Política Nacional de Educação Especial Inclusiva, posteriormente alterada pelo Decreto nº

[1] Doutoranda em Educação pelo programa de Pós-Graduação em Educação na linha de pesquisa: Práticas Educativas, Formação de Professores e Inclusão da Universidade Federal de Catalão – UFCAT, kesiamariacosta2@gmail.com;
[2] Doutor em Educação pelo Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Paraná (PPGE/UFPR). Professor na Faculdade de Educação (FaE) e no Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Catalão (PPGEDUC/UFCAT), na linha Pesquisa: Práticas Educativas, Formação de Professores e Inclusão, well.jhonner@gmail.com.

12.773/2025 (Brasil, 2025b), mantendo entre suas diretrizes a formação continuada dos profissionais da educação.

Apesar de os avanços normativos e da ampliação das matrículas, a inclusão escolar não se encerra na presença física do estudante na classe comum. No caso da deficiência intelectual, permanecem desafios relacionados ao acesso ao currículo, à participação nas atividades, às estratégias pedagógicas, aos processos avaliativos e às condições oferecidas pelas instituições de ensino.

Nesse contexto, a formação continuada se apresenta como uma dimensão relevante para o desenvolvimento profissional docente e para a construção de práticas pedagógicas inclusivas. Entretanto, sua utilização como resposta isolada para os enfrentamentos da inclusão pode contribuir para a responsabilização individual do professor, desconsiderando fatores relacionados à organização do trabalho escolar, ao planejamento coletivo, ao Atendimento Educacional Especializado (AEE), aos recursos disponíveis e ao suporte institucional.

Diante dessa problemática, este trabalho tem por objetivo analisar as possibilidades e as barreiras da formação continuada de professores perante os desafios na inclusão de alunos com deficiência intelectual. Trata-se de pesquisa bibliográfica e documental, de abordagem qualitativa, cujo *corpus* reúne marcos normativos, documentos oficiais e produções acadêmicas relacionadas à formação continuada, às práticas pedagógicas inclusivas e à escolarização de estudantes com deficiência intelectual.

A análise considera a formação continuada necessária à construção de respostas pedagógicas voltadas à aprendizagem e à participação dos estudantes, mas compreende que sua efetividade depende das condições concretas em que o trabalho docente se desenvolve. Nessa perspectiva, a formação precisa estar articulada ao planejamento coletivo, ao apoio institucional e às demais condições necessárias à efetivação da educação inclusiva.

METODOLOGIA

A pesquisa caracteriza-se como bibliográfica e documental, de abordagem qualitativa. O corpus foi constituído por marcos normativos e documentos oficiais relacionados à Educação Especial inclusiva no Brasil, além de produções acadêmicas

sobre formação continuada, práticas pedagógicas inclusivas, condições de trabalho docente e escolarização de estudantes com deficiência intelectual. A seleção ocorreu de forma intencional, considerando a pertinência dos materiais em relação ao objetivo do estudo.

Na dimensão documental, foram considerados o Decreto nº 6.949/2009, a Lei nº 13.146/2015, o Decreto nº 12.686/2025 e suas alterações, bem como documentos recentes referentes à política de Educação Especial e dados oficiais do Censo Escolar. Na pesquisa bibliográfica, priorizaram-se produções publicadas entre 2024 e 2026, por se tratar de um período recente, marcado pela atualização das discussões normativas e acadêmicas acerca da Educação Especial, da inclusão escolar e da atuação dos profissionais de apoio, mantendo-se estudos anteriores quando reconhecidos como referenciais importantes para a compreensão do tema.

Os materiais foram submetidos à leitura analítica e organizados em três eixos:1. garantias normativas relacionadas à inclusão e à formação docente; 2. contribuições da formação continuada para a escolarização de estudantes com deficiência intelectual; 3. e limites da responsabilização individual do professor diante de fatores institucionais e estruturais. Por utilizar exclusivamente documentos públicos e produções acadêmicas, sem participação direta de seres humanos, o estudo não envolveu coleta de dados com participantes.

Em observância à Portaria CNPq nº 2.664, de 6 de março de 2026, declara-se o uso da ferramenta de Inteligência Artificial Generativa ChatGPT, desenvolvida pela OpenAI, como apoio à adequação linguística do manuscrito (Brasil, 2026b). A seleção das fontes, o percurso metodológico, a análise, a interpretação e a conferência das informações permaneceram sob responsabilidade dos autores.

REFERENCIAL TEÓRICO

A educação inclusiva ultrapassa a inserção física do estudante com deficiência na escola comum. A Convenção Internacional sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência, promulgada no Brasil pelo Decreto nº 6.949/2009, assegura o direito das pessoas com deficiência à educação em um sistema educacional inclusivo (Brasil, 2009).

Posteriormente, a Lei Brasileira de Inclusão ampliou essa garantia ao estabelecer condições de acesso, permanência, participação e aprendizagem nos diferentes níveis e

modalidades de ensino (Brasil, 2015). Para os estudantes com deficiência intelectual, tais garantias exigem atenção às condições pedagógicas e aos apoios necessários ao processo de escolarização.

Pletsch e Glat (2012) destacam que o trabalho pedagógico com estudantes com deficiência intelectual deve considerar suas possibilidades de aprendizagem e as mediações necessárias, evitando que o diagnóstico determine antecipadamente os limites do percurso escolar. Em pesquisa mais recente, Macedo, Leite e Gimenez (2024) identificaram, entre os principais aspectos relacionados às práticas inclusivas, a formação docente, o Atendimento Educacional Especializado, as estratégias de ensino, a mediação, os recursos e as relações colaborativas.

Essa perspectiva reforça a compreensão de que não há uma estratégia única aplicável a todos os estudantes com deficiência intelectual. A organização do ensino requer atenção às formas de participação, aos conhecimentos já adquiridos, às barreiras encontradas e aos apoios necessários, sem reduzir o currículo a atividades simplificadas ou desvinculadas das experiências vivenciadas pela turma.

A formação continuada, nesse contexto, ocupa lugar importante por favorecer a reflexão sobre as práticas e a construção de respostas pedagógicas mais adequadas às situações enfrentadas na escola. Rosa, Silva e Azevedo (2025) identificaram, na produção científica brasileira, a valorização de propostas formativas reflexivas e colaborativas, embora também apontem dificuldades relacionadas à continuidade e à implementação dessas ações.

Estudos desenvolvidos em contextos escolares reforçam essa necessidade. Novais, Lago e Nunes (2024) e Bueno e Oliveira (2024) mostram que formações vinculadas às demandas concretas dos professores, associadas ao planejamento colaborativo e à análise de situações reais, podem contribuir para ampliar as possibilidades de participação e aprendizagem de estudantes com deficiência intelectual.

Entretanto, a formação continuada não deve restringir-se à aquisição de informações sobre diagnósticos e classificações. Lozano e Fröhlich (2026), ao analisarem cursos destinados a professores, identificaram forte presença de saberes médico-clínicos e problematizaram a centralidade do diagnóstico em propostas formativas voltadas à inclusão. Conhecer características da deficiência pode integrar a formação, mas não substitui os conhecimentos pedagógicos necessários à organização do ensino.

Assim, a formação continuada mostra-se mais consistente quando assume caráter situado e colaborativo, articulando estudo, planejamento, acompanhamento e reflexão sobre a prática. Sua contribuição para a inclusão depende, portanto, não apenas da preparação individual do professor, mas também das condições institucionais, do trabalho coletivo e da articulação entre os diferentes profissionais envolvidos na escolarização.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

A análise dos documentos normativos e das produções acadêmicas permitiu organizar os achados em três eixos: a distância entre as garantias legais e sua efetivação no cotidiano escolar; as contribuições da formação continuada para a inclusão de estudantes com deficiência intelectual; e os limites da responsabilização individual do professor diante de questões institucionais e estruturais.

O primeiro eixo evidencia que a ampliação do acesso à escola comum e o fortalecimento da legislação inclusiva não asseguram, por si mesmos, participação e aprendizagem. A presença do estudante na classe comum precisa estar acompanhada de condições pedagógicas que favoreçam seu acesso ao currículo. Macedo, Leite e Gimenez (2024) reforçam essa compreensão ao identificarem a necessidade de articulação entre formação docente, estratégias de ensino, avaliação, recursos e atuação conjunta dos profissionais envolvidos na escolarização.

Quanto à formação continuada, os estudos analisados indicam contribuições mais consistentes quando as ações formativas se aproximam das necessidades encontradas pelos professores em seu contexto de trabalho. Bueno e Oliveira (2024) e Novais, Lago e Nunes (2024) apontam resultados favoráveis associados ao planejamento colaborativo, à reflexão sobre situações concretas e à revisão das práticas pedagógicas. Dessa forma, a formação mostra maior pertinência quando não se limita à transmissão de conteúdos desvinculados da realidade escolar.

Entretanto, nem toda proposta formativa responde às demandas da inclusão. Lozano e Fröhlich (2026) identificaram a permanência de saberes médico-clínicos em cursos destinados a professores, indicando a necessidade de maior centralidade das questões pedagógicas. Conhecimentos sobre a deficiência podem contribuir para a compreensão das características dos estudantes, mas não substituem o planejamento, a avaliação e as mediações necessárias ao processo de ensino e aprendizagem.

O terceiro eixo refere-se aos limites da responsabilização individual do professor. Os estudos examinados mostram que dificuldades relacionadas à inclusão não podem ser explicadas apenas pela formação docente. Souza e Militão (2025) destacam fatores associados às condições de trabalho, entre eles jornada, infraestrutura e organização das atividades profissionais. Tais aspectos interferem diretamente nas possibilidades de aplicar os conhecimentos adquiridos nos processos formativos.

Nascimento e Malheiro (2024) também identificaram discursos que atribuem aos professores a responsabilidade pelo sucesso ou fracasso da inclusão. Essa compreensão tende a reduzir uma questão coletiva e institucional a uma obrigação individual. Reconhecer a responsabilidade profissional do docente não significa desconsiderar as atribuições das redes de ensino, da gestão escolar e dos demais serviços envolvidos na garantia das condições necessárias à inclusão.

A legislação analisada reforça essa perspectiva ao atribuir ao poder público responsabilidades relacionadas à organização dos sistemas educacionais inclusivos, à oferta de apoios e recursos e à formação dos profissionais (Brasil, 2015; Brasil, 2025a). Assim, formação continuada e condições institucionais precisam ser compreendidas de forma articulada, evitando que uma dimensão seja apresentada como substituta da outra.

Os resultados indicam, portanto, que a formação continuada é indispensável, sobretudo quando assume caráter crítico, situado e colaborativo. Sua efetividade, entretanto, depende das condições objetivas em que o trabalho docente se realiza, do planejamento pedagógico conjunto, da articulação entre os profissionais e do suporte institucional.

Nessa perspectiva, os desafios da inclusão de estudantes com deficiência intelectual não podem ser atribuídos exclusivamente ao professor, uma vez que a permanência, a participação e a aprendizagem desses estudantes dependem de responsabilidades compartilhadas e de condições institucionais que favoreçam a construção de práticas efetivamente inclusivas.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O estudo teve como objetivo analisar as possibilidades e as barreiras da formação continuada de professores perante os desafios na inclusão de alunos com deficiência intelectual. A análise bibliográfica e documental permitiu observar que a ampliação do

direito à escolarização e o crescimento das matrículas em classes comuns foram acompanhados pelo fortalecimento das políticas educacionais inclusivas e pela incorporação da formação dos profissionais entre as ações previstas para a Educação Especial.

A formação continuada apresenta possibilidades concretas para o trabalho docente. Os estudos examinados apontam contribuições relacionadas à revisão das concepções sobre deficiência intelectual, ao aprimoramento das estratégias de ensino, à avaliação pedagógica, ao planejamento colaborativo e à aproximação entre os profissionais envolvidos na escolarização. As propostas que partem de situações vivenciadas nas próprias escolas e criam espaços para análise coletiva das práticas mostram-se particularmente coerentes com as demandas de uma educação orientada pela diversidade dos processos de aprendizagem.

Os resultados também confirmam, entretanto, que a formação não pode ser projetada como resposta isolada para os impasses da inclusão. Atribuir dificuldades exclusivamente à falta de preparo do professor reduz uma questão que envolve organização do trabalho pedagógico, recursos, apoio institucional, articulação com o AEE, tempo para planejamento e decisões adotadas pelas redes de ensino. Nessa perspectiva, a responsabilização individual do docente pode obscurecer fatores estruturais que interferem diretamente na construção das práticas inclusivas.

A inclusão de estudantes com deficiência intelectual exige, portanto, uma articulação entre desenvolvimento profissional e condições objetivas de trabalho. O professor necessita de conhecimentos que lhe permitam organizar o ensino, acompanhar a aprendizagem e rever suas estratégias; ao mesmo tempo, precisa encontrar na escola condições para mobilizar esses conhecimentos. Planejamento conjunto, acompanhamento pedagógico, disponibilidade de apoios e compromisso institucional não constituem elementos periféricos, mas integram o processo pelo qual o direito formalmente assegurado se materializa na experiência escolar.

formação continuada pode contribuir de maneira mais consistente quando assume caráter crítico, situado, colaborativo e permanente. Sua finalidade não deve ser preparar individualmente o professor para resolver todos os problemas da inclusão, mas ampliar sua capacidade de análise e intervenção em uma estrutura educacional que compartilhe responsabilidades. A aproximação entre legislação e sala de aula depende, assim, de políticas capazes de articular formação, organização institucional e condições de trabalho,

de modo que o ingresso dos estudantes com deficiência intelectual seja acompanhado por permanência, participação efetiva e direito à aprendizagem.

A continuidade das pesquisas pode aprofundar a análise das políticas recentes instituídas a partir de 2025 e de seus efeitos nas redes públicas de ensino, especialmente no que se refere à implementação da formação continuada em serviço, à articulação entre professores das classes comuns e profissionais do AEE e às condições oferecidas pelas redes para o planejamento coletivo. Por se tratar de regulamentações recentes, o acompanhamento de sua implementação poderá contribuir para compreender em que medida as disposições normativas se aproximam das necessidades encontradas nas escolas públicas.

Palavras-chave: Formação continuada; Inclusão escolar; Escola pública; Desenvolvimento profissional docente.

REFERÊNCIAS

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: 04 set. 2026.

BRASIL. **Lei nº 13.146, de 6 de julho de 2015**. Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência). Brasília, DF: Presidência da República, 2015. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2015/lei/l13146.htm. Acesso em: 04 set. 2026.

BRASIL. **Decreto nº 12.686, de 20 de outubro de 2025**. Institui a Política Nacional de Educação Especial Inclusiva e a Rede Nacional de Educação Especial Inclusiva. Brasília, DF: Presidência da República, 2025a. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2023-2026/2025/decreto/d12686.htm. Acesso em: 04 set. 2026.

BRASIL. **Decreto nº 12.773, de 8 de dezembro de 2025**. Altera o Decreto nº 12.686, de 20 de outubro de 2025, que institui a Política Nacional de Educação Especial Inclusiva e a Rede Nacional de Educação Especial Inclusiva. Brasília, DF: Presidência da República, 2025b. 04 set. 2026. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2023-2026/2025/decreto/d12773.htm. Acesso em: 04 set. 2026.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Censo escolar da educação básica 2025**: notas estatísticas. Brasília, DF: Inep, 2026. 04 set. 2026a.

BRASIL. Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq). **Portaria CNPq nº 2.664, de 6 de março de 2026**. Institui a Política de Integridade na Atividade Científica do CNPq. Brasília, DF: CNPq, 2026b. Disponível em: http://memoria2.cnpq.br/web/guest/view/-/journal_content/56_INSTANCE_0oED/10157/23142775. Acesso em: 07 set. 2026.

BUENO, Olga Mara; OLIVEIRA, Rita de Cássia da Silva. Formação docente continuada na EJA: estratégias de ensino para estudantes com deficiência intelectual. Cadernos de Pesquisa: Pensamento Educacional, v. 19, n. 51, p. 111-126, 2024. DOI: https://doi.org/10.35168/2175-2613.UTP.pens_ed.2024.Vol19.N51.pp111-126. Disponível em: https://revistas.utp.br/index.php/a/article/download/3246/2700/. Acesso em: 27 set. 2026.

LOZANO, Maria José; FRÖHLICH, Raquel. Formação continuada para professores da rede estadual de Santa Catarina: saberes sobre inclusão escolar que produzem e legitimam regimes de verdade. Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos, v. 107, e6642, 2026. DOI: https://doi.org/10.24109/2176-6681.rbep.107.6642. Disponível em: https://td.inep.gov.br/ojs3/index.php/rbep/article/view/6642. Acesso em: 27 set. 2026.

MACEDO, Gabriel; LEITE, Priscila de Lima; GIMENEZ, Roberto. Educação inclusiva e deficiência intelectual no Brasil: revisão integrativa de literatura. Cadernos de Pós-Graduação em Distúrbios do Desenvolvimento, São Paulo, v. 24, n. 1, p. 50-93, 2024. DOI: https://doi.org/10.5935/cadernosdisturbios.v24n1p50-93. Disponível em: https://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?pid=S1519-03072024000100050&script=sci_arttext. Acesso em: 27 set. 2026.

NASCIMENTO, Anderson Thiago do; MALHEIRO, João Manoel da Silva. Foucault e a educação especial: por entre discursos de professores que ensinam ciências em uma cidade do nordeste paraense. Revista Brasileira de Educação, v. 29, e290124, 2024. DOI: https://doi.org/10.1590/S1413-24782024290124. Disponível em: https://www.scielo.br/j/rbedu/a/NBxCYb44pYQXZVQzLssw3Md/?lang=pt. Acesso em: 27 set. 2026.

NOVAIS, Ivonete Santos; LAGO, Danúsia Cardoso; NUNES, Vanessa Vieira. Processos de ensino e aprendizagem de estudantes com deficiência intelectual: formação de professores no contexto da escola. APRENDER: Caderno de Filosofia e Psicologia da Educação, n. 32, p. 197-213, 2024. DOI: https://doi.org/10.22481/aprender.i32.15353. Disponível em: https://periodicos2.uesb.br/index.php/aprender/article/view/16341. Acesso em: 27 set. 2026.

PLETSCH, Márcia Denise; GLAT, Rosana. A escolarização de alunos com deficiência intelectual: uma análise da aplicação do Plano de Desenvolvimento Educacional Individualizado. Linhas Críticas, Brasília, v. 18, n. 35, p. 193-208, 2012. DOI: https://doi.org/10.26512/lc.v18i35.3847. Disponível em: https://periodicos.unb.br/index.php/linhascriticas/article/view/3847. Acesso em: 27 set. 2026.

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, v. 10, e14831, 2025. DOI: https://doi.org/10.25053/redufor.v10.e14831. Disponível em: https://revistas.uece.br/index.php/redufor/article/view/14831. Acesso em: 27 set. 2026.

SOUZA, Sandra Regina de Oliveira de; MILITÃO, Andréia Nunes. Condições de trabalho docente na educação especial no estado de Mato Grosso do Sul (2008-2024). Práxis Educacional, Vitória da Conquista, v. 21, n. 52, e15909, 2025. DOI: https://doi.org/10.22481/praxisedu.v21i52.15909. Disponível em: https://periodicos2.uesb.br/praxis/article/view/16850. Acesso em: 27 set. 2026.