aurum
Revista Multidisciplinar

ISSN: 3085-7783

EDUCAÇÃO INCLUSIVA: DESAFIOS ENFRENTADOS PELAS INSTITUIÇÕES DE ENSINO NA INCLUSÃO DE ALUNOS COM DEFICIÊNCIA

INCLUSIVE EDUCATION: CHALLENGES FACED BY EDUCATIONAL INSTITUTIONS IN THE INCLUSION OF STUDENTS WITH DISABILITIES

https://doi.org/10.63330/armv2n6-003

Submetido em: 11/06/2026 e Publicado em: 16/06/2026

Amanda Luiza Reis de Oliveira
Graduanda de Pedagogia
Universidade de Vassouras
Lattes: https://lattes.cnpq.br/7836655981833787

Renata Olivia de Castro
Bacharel em Direito
Universidade Estácio de Sá
Graduando de Pedagogia
Universidade de Vassouras
Lattes: https://lattes.cnpq.br/5312121190328044

Luana Regina Ramos Caldeira Mata
Orientadora
Mestre em Psicologia
Docente do Curso de Pedagogia da Universidade de Vassouras, Campus Saquarema, Rio de Janeiro, Brasil
E-mail: luanareginaramos@gmail.com
Lattes: http://lattes.cnpq.br/1354842952894055

Andressa Maria Freire da Rocha Arana
Coorientadora
Doutorado em Humanidades, Culturas e Artes
UNIVASSOURAS
E-mail: andressa.arana@univassouras.edu.br

RESUMO

O presente artigo investiga os obstáculos estruturais, pedagógicos e institucionais enfrentados pelas escolas públicas na efetivação da educação inclusiva na educação básica brasileira. O objetivo foi analisar as barreiras que impedem a plena participação e o aprendizado de estudantes com deficiência no ensino regular. Metodologicamente, realizou-se uma pesquisa bibliográfica de abordagem qualitativa e caráter exploratório-descritivo. O corpus documental foi constituído por legislações federais vigentes e produções acadêmicas selecionadas via indexadores SciELO e Google Acadêmico, delimitando-se o recorte temporal de 1997 a 2025. A análise dos dados ocorreu por meio da técnica de análise de conteúdo. Os achados evidenciam que a carência de formação continuada para os educadores, a escassez de recursos pedagógicos

adaptados e de tecnologias assistivas, bem como a precariedade da acessibilidade arquitetônica nas instituições, configuram os maiores entraves ao processo. Ademais, constatou-se um severo distanciamento entre as garantias do texto legal e a práxis escolar cotidiana, agravado por barreiras atitudinais e pela insuficiência de suporte financeiro estatal. Conclui-se que a consolidação de um ambiente escolar genuinamente inclusivo requer esforços macropolíticos articulados, exigindo investimentos substanciais em capacitação profissional, reconfiguração curricular e uma mudança cultural na percepção da diversidade humana.

Palavras-chave: Inclusão Escolar; Alunos com Deficiência.

ABSTRACT

This article investigates the structural, pedagogical and institutional obstacles faced by public schools in the implementation of inclusive education in Brazilian basic education. The objective was to analyze the barriers that prevent the full participation and learning of students with disabilities in regular education. Methodologically, a bibliographic research of qualitative approach and exploratory-descriptive character was carried out. The documentary corpus consisted of current federal legislation and selected academic productions via SciELO and Google Academic indexers, delimiting the time frame from 1997 to 2025. Data analysis occurred through the content analysis technique. The findings show that the lack of continuing education for educators, the scarcity of adapted pedagogical resources and assistive technologies, as well as the precariousness of architectural accessibility in institutions, constitute the greatest obstacles to the process. In addition, there was a severe distance between the guarantees of the legal text and the daily school praxis, aggravated by attitudinal barriers and the insufficiency of state financial support. It is concluded that the consolidation of a genuinely inclusive school environment requires articulated macropolitical efforts, requiring substantial investments in professional training, curricular reconfiguration and a cultural change in the perception of human diversity.

Keywords: School Inclusion; Students with Disabilities.

1 INTRODUÇÃO

A inclusão educacional consiste em um processo político, social e pedagógico complexo que ultrapassa substancialmente o ato formal de matricular o estudante com deficiência na escola regular. Trata-se da reconfiguração radical dos espaços educativos para que se tornem ambientes acolhedores, acessíveis e pedagogicamente aptos a responder à totalidade das singularidades humanas. Esse panorama evoca a necessidade imperiosa de tensionar e reavaliar currículos lineares, metodologias homogeneizantes, lógicas

avaliativas classificatórias e a própria organização espacial e arquitetônica das instituições. Sob essa ótica, a diversidade deixa de ser encarada como um apêndice ou um problema a ser contornado e assume o status de elemento estruturante e enriquecedor da práxis educativa.

Conforme preconiza a UNESCO (2005, p. 15), "a inclusão escolar requer a transformação dos sistemas educacionais para que se adequem à diversidade de todos os estudantes, garantindo oportunidades iguais e eliminando barreiras que prejudicam a aprendizagem e a participação". Assim, a inclusão pressupõe uma inversão de responsabilidades: em vez de exigir que o estudante se adapte à escola, é a instituição que deve adequar suas práticas, estruturas e recursos para assegurar a participação e a aprendizagem de todos com equidade.

No cenário contemporâneo brasileiro, a presença de estudantes com deficiência nas salas de aula regulares consolidou-se como um direito inalienável, impulsionado por um robusto arcabouço normativo. Dados históricos do Censo Escolar da Educação Básica ratificam um incremento quantitativo expressivo nas matrículas do público-alvo da Educação Especial (PAEE) no ensino regular. Contudo, essa expansão estatística traz à tona um paradoxo: a garantia do acesso físico não tem sido acompanhada, na mesma velocidade, pela garantia de condições reais de permanência, participação efetiva e apropriação do conhecimento científico.

De acordo com Mantoan (2006, p. 23), "a inclusão escolar exige transformações estruturais e pedagógicas que vão além da simples presença do aluno na sala de aula". Dialogando com esse entendimento, Glat e Fernandes (2005) asseveram que a materialização desse paradigma constitui um porvir contínuo, demandando o engajamento orgânico e corresponsável de gestores, professores, núcleos familiares e comunidades locais. Não obstante a robustez teórica e os inegáveis avanços normativos, a cotidianidade escolar é tensionada por severos entraves operacionais, tais como lacunas severas na formação docente, escassez crônica de tecnologias assistivas e barreiras atitudinais enraizadas.

Frente a esse cenário de contradições entre o texto legal e a realidade fenomênica, emerge o problema norteador desta investigação: Quais são os principais desafios pedagógicos, estruturais e institucionais que as escolas públicas da educação básica brasileira enfrentam para a efetivação da inclusão de estudantes com deficiência?

Justifica-se a relevância deste estudo pela urgência em desvelar os nós críticos que convertem a inclusão, muitas vezes, em uma prática meramente cosmética ou integracionista. O objetivo geral consiste em analisar os entraves estruturais e pedagógicos que obstaculizam a consolidação da educação inclusiva na rede pública de ensino. Especificamente, busca-se: mapear as transições históricas da educação especial no país; tensionar os principais marcos regulatórios frente à sua aplicabilidade prática; e problematizar os limites e as possibilidades da atuação docente diante do currículo e das barreiras institucionais.

2 METODOLOGIA

A presente pesquisa caracteriza-se como um estudo bibliográfico, de abordagem qualitativa, natureza exploratória e caráter descritivo, desenvolvido com o objetivo de analisar os desafios enfrentados pelas instituições de ensino na efetivação da inclusão de estudantes com deficiência na educação básica brasileira.

A pesquisa bibliográfica foi escolhida por possibilitar a investigação e a análise crítica do conhecimento já produzido acerca da educação inclusiva, permitindo a compreensão dos avanços, limitações e desafios presentes na literatura científica e nos documentos normativos que orientam as políticas educacionais inclusivas no país. Segundo Gil (2008), esse tipo de pesquisa é desenvolvido a partir de material já elaborado, constituído principalmente por livros, artigos científicos, legislações e documentos oficiais.

O levantamento bibliográfico foi realizado entre os meses de abril e maio de 2026, por meio de consultas nas bases de dados SciELO (Scientific Electronic Library Online) e Google Acadêmico, utilizando os descritores: “educação inclusiva”, “educação especial”, “inclusão escolar”, “alunos com deficiência”, “formação docente”, “acessibilidade” e “políticas públicas de inclusão”. Para ampliar a abrangência da pesquisa, foram consideradas publicações em língua portuguesa disponíveis na íntegra.

Como critérios de inclusão, foram selecionados artigos científicos, livros, dissertações, teses, legislações e documentos oficiais publicados entre 1997 e 2025 que abordassem diretamente a temática da educação inclusiva e os desafios relacionados à escolarização de estudantes com deficiência. Foram excluídos trabalhos duplicados, publicações sem relação direta com o objeto de estudo, textos sem acesso ao conteúdo completo e materiais que não apresentassem fundamentação científica ou respaldo institucional.

Além da literatura acadêmica, foram analisados documentos legais que fundamentam a política de educação inclusiva no Brasil, entre eles 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), a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Lei nº 13.146/2015) e demais normativas relacionadas à garantia do direito à educação das pessoas com deficiência.

A análise dos dados foi realizada por meio da técnica de análise de conteúdo, conforme proposta por Bardin (2016), permitindo a organização, interpretação e categorização das informações encontradas na literatura. A partir desse procedimento, foram identificadas categorias temáticas relacionadas às principais barreiras enfrentadas pelas instituições de ensino, destacando-se: formação docente, acessibilidade física e pedagógica, recursos e tecnologias assistivas, barreiras atitudinais e desafios na implementação das políticas públicas inclusivas.

Dessa forma, a metodologia adotada possibilitou a construção de uma análise crítica e reflexiva

sobre os fatores que dificultam a efetivação da educação inclusiva, contribuindo para a compreensão dos desafios contemporâneos enfrentados pelas escolas brasileiras no atendimento aos estudantes com deficiência.

3 REFERENCIAL TEÓRICO

3.1 EDUCAÇÃO INCLUSIVA E EDUCAÇÃO ESPECIAL: UMA ABORDAGEM HISTÓRICA

A evolução histórica da Educação Especial no cenário brasileiro é marcada por descontinuidades, rupturas conceituais e uma lenta transição de paradigmas estritamente biológicos e médicos para modelos sociais baseados nos direitos humanos. Esse percurso evidencia que o atendimento às pessoas com deficiência esteve substancialmente ancorado em lógicas excludentes que, longe de desaparecerem, ressignificaram-se ao longo do tempo, deixando marcas profundas na cultura escolar contemporânea.

No início da organização desse atendimento no Brasil, a perspectiva dominante centrava-se nos eixos médico e assistencial, cenário no qual a deficiência era catalogada como uma patologia, um "desvio anatômico ou funcional" intrínseco ao sujeito. Sob a égide desse modelo, consolidaram-se práticas severas de segregação. A educação era ofertada em instituições asilares ou turmas especiais completamente apartadas do ensino regular, priorizando-se a reabilitação clínica em detrimento do desenvolvimento cognitivo global do educando. Essa exclusão sistemática legitimava-se pela crença pseudocientífica de que esses sujeitos eram biologicamente incapazes de acompanhar o currículo padrão, operando o que se pode classificar como um processo de higienização do espaço escolar comum.

No século XIX, a fundação do Instituto Benjamin Constant (IBC) e do Instituto Nacional de Educação de Surdos (INES) representou o surgimento do olhar estatal para essa população. Todavia, sob uma análise crítica, percebe-se que tais iniciativas nasceram sob o signo do isolamento institucional, moldando a estrutura educacional brasileira por décadas. O grande problema desse modelo não foi apenas o distanciamento físico, mas a consolidação de uma cultura atitudinal que desresponsabilizou a escola regular da escolarização desses sujeitos, cujos reflexos excludentes ainda tencionam as práticas docentes atuais.

Posteriormente, emergiu o paradigma da integração, comumente celebrado na literatura como um avanço em relação à segregação pura, por permitir o acesso de estudantes com deficiência às instituições de ensino regulares. Contudo, torna-se imperioso problematizar os limites dessa abordagem. A integração operou sob uma lógica de condicionalidade e assimilação: o aluno recebia a permissão de frequentar a escola regular, desde que possuísse competências e recursos para se adaptar, por conta própria, à estrutura escolar preexistente. As escolas mantiveram seus currículos, metodologias e avaliações inflexíveis e homogeneizantes, imputando exclusivamente ao estudante o ônus pelo sucesso ou pelo fracasso de sua trajetória. Assim, a integração promoveu uma proximidade puramente física, mas falhou em garantir a apropriação real do conhecimento científico e a igualdade de oportunidades.

A virada epistemológica em direção à educação inclusiva ganhou contornos nítidos na década de 1990, impulsionada em nível global pela Declaração de Salamanca (1994). Esse novo paradigma opera uma inversão radical de responsabilidade: não é mais o sujeito que deve se amoldar à instituição, mas o aparato educacional que carece de flexibilização sistêmica para acolher a totalidade das singularidades humanas.

Ao analisar o arcabouço teórico que sustenta a inclusão, nota-se que, embora compartilhem da premissa de que a diversidade enriquece o ambiente escolar, os principais autores da área apresentam caminhos e ênfases analíticas distintas que merecem ser confrontadas:

Diferentemente dos modelos anteriores, a inclusão implica que as instituições de ensino devem se adaptar às necessidades dos alunos, promovendo alterações nos currículos, nos métodos de ensino e na estrutura para assegurar acessibilidade, participação e aprendizado. Nesse contexto, Sassaki (1997) enfatiza que a inclusão representa um processo social abrangente, demandando mudanças não apenas no espaço escolar, mas também na sociedade em geral. Mantoan (2003) enriquece essa discussão ao afirmar que a inclusão deve reestruturar a escola, respeitando a diversidade e valorizando as diferenças como componentes que enriquecem a educação. Em consonância com essa visão, Stainback e Stainback (1997) defendem que a inclusão requer uma reorganização da pedagogia para que todos os alunos sejam atendidos em ambientes compartilhados. Glat (2007) destaca que a inclusão vai além da matrícula de estudantes com deficiência, englobando sua participação ativa em todos os aspectos da vivência escolar. Mittler (2003) amplia essa perspectiva ao indicar que a inclusão depende de transformações sistêmicas que englobam políticas públicas, cultura institucional e práticas de ensino. Assim, percebe-se que todos os autores coincidem em afirmar que a inclusão não deve se limitar ao acesso à escola, mas deve garantir condições reais para a participação e o aprendizado.

A partir desse cotejo, depreende-se que a inclusão não se reduz a um evento burocrático, mas constitui um construto político e pedagógico complexo, cuja implementação no Brasil revela um forte descompasso entre a vanguarda do texto legal e a precarização da realidade prática.

A trajetória jurídica nacional ilustra esse paradoxo. A Constituição Federal de 1988 instituiu o Atendimento Educacional Especializado (AEE), preferencialmente na rede regular, princípio ratificado pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB nº 9.394/1996). Posteriormente, a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (2008), o Decreto nº 7.611/2011, a Lei nº 12.764/2012 (Lei do TEA) e a Lei Brasileira de Inclusão (LBI nº 13.146/2015) adensaram esse ordenamento, proibindo práticas discriminatórias e tipificando o direito à acessibilidade e às adaptações razoáveis.

Mais recentemente, o Decreto nº 12.686/2025 instituiu a Política Nacional de Educação Especial Inclusiva, ampliando formalmente o público-alvo e enfatizando a atuação de equipes multidisciplinares e a formação continuada. Contudo, sob uma ótica analítica, o acúmulo de decretos e leis no cenário brasileiro

mascara uma "inclusão por decreto". O Estado hipertrofia o aparato normativo, mas falha sistematicamente em prover o financiamento público necessário para a reforma arquitetônica das escolas, a contratação de profissionais qualificados e a aquisição de tecnologias assistivas.

O posicionamento crítico de Carvalho (2004), aponta que o maior obstáculo contemporâneo não reside na ausência ou na criação de novas políticas públicas, mas sim na sua execução efetiva na rotina das instituições. A proliferação de leis, sem o correspondente aporte financeiro e técnico, penaliza o professor e gera um cenário de exclusão velada: o estudante está matriculado na sala de aula regular (cumprindo a meta estatística do município), mas permanece pedagogicamente desamparado.

Por fim, as ideias de Paulo Freire oferecem uma lente conceitual indispensável para desvelar e problematizar essas amarras. Embora o patrono da educação brasileira não tenha teorizado diretamente sobre as deficiências, sua crítica contundente à "educação bancária" e sua defesa de uma pedagogia dialógica e emancipadora conectam-se organicamente ao paradigma inclusivo. Uma escola que desconsidera as singularidades cognitivas e sensoriais de um aluno, insistindo em metodologias padronizadas e na transmissão passiva de conteúdos, pratica uma violência epistemológica e silencia o educando. Promover uma educação genuinamente inclusiva, portanto, exige uma práxis libertadora que reconheça a diversidade não como um déficit biológico a ser corrigido, mas como uma potência humana a ser emancipada através do diálogo e do respeito às diferenças.

3.2 MARCOS REGULATÓRIOS DA EDUCAÇÃO ESPECIAL

A implementação da educação inclusiva no Brasil é o resultado de uma complexa trajetória histórica e jurídica, materializada na elaboração de leis, políticas públicas e diretrizes que visam assegurar o direito constitucional à educação. Esses marcos regulatórios têm como objetivo central garantir que estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação tenham assegurados o acesso, a permanência e o sucesso de sua aprendizagem nas escolas regulares, promovendo a igualdade de oportunidades e a participação social. Contudo, a análise desse aparato normativo exige tensionar a distância existente entre a vanguarda do texto legal e as reais condições de sua exequibilidade no chão da escola pública.

A Constituição da República Federativa do Brasil de 1988 constitui o pilar jurídico fundamental desse processo. Ao declarar, em seu artigo 205, que a educação é um direito de todos e dever do Estado e da família, a Carta Magna universalizou o acesso ao ensino. No que tange à especificidade da educação especial, o artigo 208, inciso III, garante o Atendimento Educacional Especializado (AEE) às pessoas com deficiência, estabelecendo que este deve ser ofertado "preferencialmente na rede regular de ensino". Sob uma ótica crítica, o termo "preferencialmente" gerou, por décadas, dubiedades interpretativas, sendo utilizado por setores conservadores para justificar a manutenção de sistemas paralelos e segregados de

ensino sob o pretexto de filantropia e assistência médica.

Esse preceito constitucional foi posteriormente regulamentado e ampliado pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB, Lei nº 9.394/1996). Em seu Capítulo V (artigos 58 a 60), a LDB reconheceu a Educação Especial não mais como um sistema isolado, mas como uma modalidade de educação escolar transversal, que perpassa todos os níveis, etapas e modalidades de ensino. A lei reafirmou a obrigatoriedade do AEE e sinalizou a necessidade de serviços de apoio especializado para atender às peculiaridades da clientela. Nota-se, contudo, que a LDB ainda refletia um período de transição conceitual, mantendo abertas as portas para o atendimento em classes e escolas especiais quando as condições dos alunos assim o exigissem um reflexo nítido do modelo integrativo ainda vigente na década de 1990.

No plano internacional, o documento de maior impacto na reconfiguração das políticas educacionais brasileiras foi a Declaração de Salamanca (1994). Fruto da Conferência Mundial sobre Necessidades Educativas Especiais, o documento proclamou que as escolas regulares devem acolher todas as crianças, independentemente de suas condições físicas, intelectuais, sociais, emocionais ou linguísticas. O impacto epistemológico de Salamanca residiu na indução de uma mudança de foco: o problema do fracasso escolar deixou de ser creditado ao déficit biológico do aluno e passou a ser compreendido como uma falha das próprias instituições de ensino, que operavam de forma padronizada e excludente.

Em perfeita consonância com essa tendência global, o Ministério da Educação publicou, em 2008, a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva. Este documento representou um divisor de águas ao orientar categoricamente a organização dos sistemas de ensino para a eliminação de barreiras físicas, pedagógicas e atitudinais. A política de 2008 definiu com clareza o público-alvo da modalidade, estruturou o funcionamento das Salas de Recursos Multifuncionais (SRM) e enfatizou a urgência da formação continuada de professores e do desenvolvimento de tecnologias assistivas.

O adensamento desse arcabouço jurídico culminou com a promulgação da Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (LBI, Lei nº 13.146/2015), também conhecida como Estatuto da Pessoa com Deficiência. A LBI avançou significativamente ao criminalizar a discriminação em razão da deficiência e ao proibir explicitamente a cobrança de valores adicionais (taxas de matrícula ou mensalidades mais altas) por parte de instituições privadas para o atendimento de alunos com necessidades específicas. No âmbito da gestão pública, o Plano Nacional de Educação (PNE, Lei nº 13.005/2014), em sua Meta 4, estipulou o desafio de universalizar o acesso à educação básica para a população de 4 a 17 anos com deficiência, expandindo as matrículas na rede regular.

Apesar dessa robusta e sofisticada arquitetura legal, a materialização da educação inclusiva esbarra em contradições estruturais no cotidiano escolar brasileiro. O fenômeno que a literatura sociológica classifica como "inclusão marginal" se faz presente: garante-se o acesso burocrático por meio da matrícula, mas nega-se a permanência qualificada devido à precariedade das condições reais de trabalho. A ausência

de financiamento público adequado se desdobra em escolas arquitetonicamente inacessíveis, escassez de professores mediadores e intérpretes, e salas de recursos multifuncionais subutilizadas ou desprovidas de materiais adequados.

Esse cenário evoca as reflexões críticas de Carvalho (2004), que problematiza a crença ingênua de que a mera publicação de decretos seja suficiente para alterar a cultura institucional das escolas. De acordo com a autora, o maior obstáculo contemporâneo não reside na ausência ou na imperfeição das políticas públicas, mas sim na sua execução efetiva e qualificada no dia a dia das instituições de ensino. A legislação fornece a legitimidade jurídica indispensável para a cobrança de direitos, mas a consolidação de uma escola verdadeiramente inclusiva requer investimento financeiro contínuo na valorização do magistério, na reestruturação física das unidades escolares e, fundamentalmente, na desconstrução das barreiras atitudinais que ainda enxergam a diferença como um estorvo à homogeneidade da classe.

3.3 BARREIRAS EDUCACIONAIS QUE IMPEDEM O PROCESSO DE INCLUSÃO

Embora haja progresso legal e conceitos sobre educação inclusiva, ainda existem barreiras significativas que dificultam estabelecer nas escolas. A inclusão de alunos com deficiência vai além do simples acesso a instituições regulares e demanda condições reais para participação, aprendizado e permanência no ambiente escolar. Portanto, a falta de transformações estruturais, pedagógicas e de atitudes causa uma inclusão que, muitas vezes, é meramente formal.

Conforme estipulado na Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (Brasil, 2008), as dificuldades à inclusão podem ser divididas em barreiras arquitetônicas, comunicacionais, metodológicas, instrumentais, programáticas e atitudinais. Essas dificuldades impactam diretamente o acesso, a permanência e o progresso de alunos com deficiência, evidenciando que a proteção legal ao direito à educação não garante uma inclusão verdadeira.

Entre os principais obstáculos estão as barreiras físicas e de acessibilidade. Muitas escolas no Brasil ainda carecem das condições necessárias para atender alunos com deficiência, como a falta de rampas, banheiros adaptados, sinalização em braile, elevadores e móveis acessíveis. Além disso, a falta de materiais pedagógicos adaptáveis e de tecnologias assistivas prejudica a autonomia e a participação dos alunos. Hugo Otto Beyer (2010) salienta que a acessibilidade física é essencial para a verdadeira realização da inclusão, pois assegura condições mínimas de deslocamento, permanência e participação no ambiente escolar.

Na área pedagógica, observa-se uma predominância de abordagens de ensino uniformes, que se baseiam em currículos inflexíveis e metodologias padronizadas, ignorando as diversas maneiras de aprender. Essa situação dificulta a inclusão dos alunos com deficiência e evidencia a urgência de se flexibilizar o currículo e reorganizar as práticas educativas. Maria Teresa Eglér Mantoan (2003) argumenta

que a inclusão requer uma mudança profunda na abordagem educativa, virando o foco da adaptação do aluno para a adaptação da escola e de suas práticas de ensino.

A flexibilidade curricular emerge, portanto, como um aspecto crucial para promover a inclusão escolar, permitindo ajustes nos conteúdos, metodologias e nos métodos de avaliação de acordo com as necessidades dos alunos. Além disso, o Desenho Universal para a Aprendizagem (DUA) sugere diversas maneiras de apresentar conteúdos, expressar conhecimentos e permitir a participação dos alunos, favorecendo práticas pedagógicas mais acessíveis e inclusivas.

Outro ponto importante diz respeito às barreiras de comunicação e tecnológica. A falta de intérpretes de Língua Brasileira de Sinais (Libras), de materiais em braile, de softwares leitores de tela e de outros recursos de tecnologia assistiva prejudica seriamente o aprendizado de alunos com deficiência auditiva, visual ou múltipla. Nesse sentido, as tecnologias assistivas devem ser vistas como ferramentas essenciais para garantir autonomia, acessibilidade e participação significativa no ambiente escolar.

Além das dificuldades pedagógicas e estruturais, as barreiras relacionadas às atitudes são um dos maiores obstáculos à inclusão nas escolas. Esses impedimentos se manifestam através de preconceitos, estigmas e expectativas mínimas em relação às habilidades dos alunos com deficiência. Frequentemente, a cultura institucional ainda se baseia em conceitos que excluem, ligando a deficiência à falta de capacidade, restringindo as chances de engajamento e progresso dos estudantes.

De acordo com Rosana Glat (2007), a diversidade deve ser vista como um componente fundamental da escola, não como um obstáculo a ser superado. Assim, a inclusão demanda não só adaptações em termos físicos e pedagógicos, mas também transformações culturais e comportamentais que possam fomentar relações mais justas e democráticas no ambiente escolar.

A formação de professores é também um aspecto crucial para a efetivação da educação inclusiva. Muitas vezes, os educadores não estão devidamente preparados para lidar com ambientes educacionais variados, resultando em insegurança profissional e na limitação da criação de estratégias de ensino inclusivas. Para Rosita Edler Carvalho (2004), a falta de formação contínua perpetua práticas excludentes e dificulta a criação de uma cultura escolar que abrace a inclusão.

Ademais, há barreiras institucionais e políticas que impactam diretamente a execução das políticas de inclusão. A falta de financiamento público, a precariedade das instalações escolares e a carência de apoio técnico especializado comprometem a implementação das diretrizes estabelecidas nas leis. Marlene Dorziat (2009) afirma que a inclusão escolar vai além da mera presença física do aluno na sala de aula; é necessário assegurar condições reais para aprendizagem e desenvolvimento.

Portanto, os obstáculos educacionais demonstram que a inclusão escolar requer ações combinadas entre políticas públicas, capacitação de professores, reformulação curricular e adequações estruturais. Vencer esses desafios pede uma mudança significativa nas práticas educativas e na cultura das instituições

de ensino, reconhecendo a diversidade como um elemento chave no processo educacional. Dessa maneira, a realização da educação inclusiva implica não apenas em garantir a presença na escola, mas também em assegurar a participação, pertencimento e aprendizado para todos os alunos.

4 RESULTADOS E DISCUSSÃO

A análise da literatura e dos documentos normativos permitiu identificar que, embora a educação inclusiva tenha avançado significativamente no campo legal e político nas últimas décadas, sua efetivação ainda encontra diversos obstáculos no cotidiano das instituições escolares. A partir da análise de conteúdo realizada, emergiram quatro categorias temáticas centrais: formação docente, acessibilidade e recursos pedagógicos, barreiras atitudinais e desafios na implementação das políticas públicas inclusivas.

4.1 FORMAÇÃO DOCENTE COMO PRINCIPAL DESAFIO PARA A INCLUSÃO ESCOLAR

Os estudos analisados apontam a formação docente como um dos principais fatores que interferem na qualidade da inclusão escolar. Embora a legislação brasileira assegure o direito dos estudantes com deficiência à educação em classes comuns, muitos professores relatam dificuldades para planejar estratégias pedagógicas inclusivas, adaptar atividades e atender às diferentes necessidades educacionais presentes em sala de aula.

Mantoan (2003) destaca que a inclusão exige uma profunda transformação na cultura escolar, o que demanda profissionais preparados para compreender a diversidade como elemento constitutivo do processo educativo. Da mesma forma, Carvalho (2004) afirma que a ausência de formação continuada contribui para a manutenção de práticas excludentes e para a insegurança docente diante dos desafios da inclusão.

Os resultados evidenciam que a formação inicial ainda apresenta lacunas relacionadas à Educação Especial e à Educação Inclusiva, fazendo com que muitos professores ingressem na profissão sem conhecimentos suficientes sobre acessibilidade pedagógica, tecnologias assistivas e flexibilização curricular. Tal cenário compromete a efetivação de práticas inclusivas e dificulta a construção de ambientes educacionais mais equitativos.

4.2 LIMITAÇÕES ESTRUTURAIS E INSUFICIÊNCIA DE RECURSOS PEDAGÓGICOS

Outra categoria identificada refere-se às barreiras estruturais e à escassez de recursos pedagógicos adaptados. Apesar dos avanços previstos pela Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (Brasil, 2008) e pela Lei Brasileira de Inclusão (Brasil, 2015), muitas instituições ainda não dispõem de condições adequadas para garantir a acessibilidade física e pedagógica dos estudantes com deficiência.

Os estudos analisados evidenciam a permanência de problemas relacionados à ausência de rampas,

elevadores, banheiros adaptados, sinalização acessível e mobiliário adequado. Além disso, observa-se insuficiência de materiais pedagógicos acessíveis, recursos de comunicação alternativa, materiais em braile, intérpretes de Libras e tecnologias assistivas.

Conforme Beyer (2010), a acessibilidade constitui condição indispensável para a participação efetiva dos estudantes no ambiente escolar. Dessa forma, a falta de infraestrutura adequada compromete não apenas o acesso à escola, mas também as condições de permanência e aprendizagem dos alunos público-alvo da Educação Especial.

4.3 BARREIRAS ATITUDINAIS E CULTURA ESCOLAR EXCLUDENTE

A análise também revelou que as barreiras atitudinais permanecem entre os principais entraves à inclusão escolar. Mesmo diante dos avanços legislativos, ainda são observadas práticas marcadas por preconceitos, estigmas e baixas expectativas em relação ao potencial de aprendizagem dos estudantes com deficiência.

Glat (2007) argumenta que a inclusão não depende exclusivamente de adaptações físicas ou pedagógicas, mas exige mudanças profundas na cultura institucional das escolas. Nesse sentido, a persistência de concepções baseadas no modelo médico da deficiência favorece processos de exclusão simbólica, nos quais os estudantes estão fisicamente inseridos na sala de aula, mas permanecem afastados das oportunidades reais de participação e aprendizagem.

Os resultados indicam que a construção de uma cultura inclusiva requer o envolvimento de toda a comunidade escolar, incluindo gestores, professores, famílias e estudantes. A valorização da diversidade e o reconhecimento das diferenças como elementos constitutivos da experiência educativa mostram-se fundamentais para a consolidação de práticas pedagógicas democráticas e inclusivas.

4.4 O DISTANCIAMENTO ENTRE AS POLÍTICAS PÚBLICAS E A REALIDADE ESCOLAR

A última categoria identificada refere-se à discrepância entre os avanços normativos e as condições concretas de implementação das políticas públicas inclusivas. O Brasil possui um dos mais amplos conjuntos de legislações voltadas à garantia dos direitos das pessoas com deficiência, contemplando desde a Constituição Federal de 1988 até a Lei Brasileira de Inclusão e as políticas específicas para a Educação Especial.

Entretanto, os estudos analisados demonstram que a existência de dispositivos legais não garante, por si só, a efetivação da inclusão escolar. A insuficiência de investimentos, a carência de equipes multiprofissionais, a precarização das condições de trabalho docente e as dificuldades de gestão educacional limitam a concretização dos direitos assegurados pela legislação.

As reflexões de Carvalho (2004) corroboram esse entendimento ao evidenciar que o principal

desafio contemporâneo não está na elaboração de novas normas, mas na implementação efetiva das políticas já existentes. Dessa forma, verifica-se que a inclusão escolar permanece marcada por contradições entre o discurso legal e a realidade vivenciada pelas escolas públicas brasileiras.

De modo geral, os resultados desta pesquisa evidenciam que a consolidação da educação inclusiva depende de ações articuladas entre poder público, instituições de ensino e sociedade. Investimentos em formação docente, acessibilidade, tecnologias assistivas e fortalecimento das políticas públicas mostram-se fundamentais para transformar a inclusão de um princípio legal em uma prática efetiva de garantia de direitos e promoção da equidade educacional.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este estudo evidenciou um paradoxo central na educação inclusiva brasileira: a existência de um aparato legal robusto que, na prática, é sufocado por barreiras estruturais, pedagógicas e atitudinais crônicas nas escolas públicas. A pesquisa critica o cenário atual ao demonstrar que a garantia de matrícula não se traduz em permanência ou aprendizado real. Os principais obstáculos identificados foram: a escassez de tecnologias assistivas, a infraestrutura física inadequada e a formação docente deficitária, revelando que o sistema público falha em materializar o direito constitucional à educação. Além disso, o preconceito velado e as baixas expectativas sobre o potencial desses estudantes perpetuam a exclusão dentro do próprio ambiente escolar. A contribuição científica deste trabalho reside na sistematização e no mapeamento atualizado dessas múltiplas barreiras no cenário da educação básica nacional. Ao cruzar as dimensões teóricas com os entraves operacionais das políticas vigentes, a pesquisa oferece um panorama teórico consolidado que serve de base para futuras investigações empíricas e para o monitoramento de políticas públicas na área. Para a prática pedagógica, o estudo aponta urgências específicas. Não basta o investimento financeiro isolado; é imprescindível reestruturar os programas de formação continuada de professores, capacitando-os no Desenho Universal para a Aprendizagem (DUA) e no manejo de tecnologias assistivas em sala de aula comum. Exige-se também a contratualização de equipes multidisciplinares fixas nas escolas (como cuidadores e intérpretes) e a flexibilização curricular prática, abandonando modelos de avaliação padronizados que punem a diversidade. Como limitação metodológica, o alcance deste estudo restringiu-se ao levantamento bibliográfico, o que impede a verificação da eficácia dessas políticas em contextos regionais específicos. Diante disso, sugere-se que investigações futuras adotem abordagens empíricas e estudos de caso em redes municipais e estaduais de ensino, avaliando diretamente o impacto da presença do profissional de apoio e a efetividade das salas de recursos multifuncionais no cotidiano escolar. Em suma, a transição de uma inclusão meramente formal para uma inclusão plena e prática exige responsabilidade fiscal e política compartilhada. O avanço depende de uma ação coordenada entre o poder público no financiamento e fiscalização das escolas e a comunidade escolar, transformando o espaço

educativo em um ambiente fundamentado na equidade pedagógica e na garantia inegociável de direitos.

REFERÊNCIAS

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

BEYER, Hugo Otto. Inclusão e avaliação na escola: de quem e o que estamos falando? Porto Alegre: Mediação, 2010.

BRASIL. [Constituição (1988)]. Constituição da República Federativa do Brasil de 1988. Brasília, DF: Presidente da República, 1988.

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: Presidência da República, 2011.

BRASIL. Decreto nº 12.686, de 2025. Institui a Política Nacional de Educação Especial Inclusiva e a Rede Nacional de Educação Especial Inclusiva. Brasília, DF: Presidência da República, 2025.

BRASIL. Lei nº 7.853, de 24 de outubro de 1989. Dispõe sobre o apoio às pessoas portadoras de deficiência, sua integração social, [...] e dá outras providências. Brasília, DF: Presidência da República, 1989.

BRASIL. Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990. Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente e dá outras providências. Brasília, DF: Presidência da República, 1990.

BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, DF: Presidência da República, 1996.

BRASIL. Lei nº 12.764, de 27 de dezembro de 2012. Institui a Política Nacional de Proteção dos Direitos da Pessoa com Transtorno do Espectro Autista. Brasília, DF: Presidência da República, 2012.

BRASIL. Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014. Aprova o Plano Nacional de Educação - PNE e dá outras providências. Brasília, DF: Presidência da República, 2014.

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.

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

CARVALHO, Rosita Edler. Educação inclusiva: com os pingos nos "is". 2. ed. Porto Alegre: Mediação, 2004.

DECLARAÇÃO DE SALAMANCA. Sobre Princípios, Policies e Práticas na Área das Necessidades Educativas Especiais. Salamanca: UNESCO, 1994.

DORZIAT, Marlene. O profissional da educação especial e a escola inclusiva: limites e possibilidades. Campinas: Mercado de Letras, 2009.

FREIRE, Paulo. Pedagogia do oprimido. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2016.

GLAT, Rosana (org.). Educação inclusiva: cultura e práticas escolares. Rio de Janeiro: 7Letras, 2007.

GLAT, Rosana; FERNANDES, Edicléa Mascarenhas. Da educação segregada à educação inclusiva: uma longa caminhada. In: GLAT, Rosana (org.). Educação inclusiva: cultura e práticas escolares. Rio de Janeiro: 7Letras, 2005. p. 11-34.

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

MANTOAN, Maria Teresa Eglér. Caminhos pedagógicos da inclusão: como a escola se mobiliza para responder às diferenças. São Paulo: Memnon, 2006.

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

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

STAINBACK, Susan; STAINBACK, William. Inclusão: um guia para educadores. Porto Alegre: Artmed, 1997.

UNESCO. Guidelines for inclusion: ensuring access to education for all. Paris: UNESCO, 2005