

**INCLUSÃO ESCOLAR BRASILEIRA: DESAFIOS ESTRUTURAIS E PEDAGÓGICOS NA ESCOLA PÚBLICA**

**BRAZILIAN SCHOOL INCLUSION: STRUCTURAL AND PEDAGOGICAL CHALLENGES IN PUBLIC SCHOOLS**

 <https://doi.org/10.63330/aurumpub.035-050>

**Adriana Peres de Barros**

Educação Infantil e Alfabetização  
Instituição AVEC Associação Varzeagrandense de Ensino e Cultura  
FIVE Faculdade Integrada de Várzea Grande  
E-mail: [adrianaperes\\_@hotmail.com](mailto:adrianaperes_@hotmail.com)

**Jane Gomes de Castro**

Especialização em Ecoturismo: Interpretação e Educação Ambiental  
Universidade Federal de Lavras  
Lavras/Minas Gerais  
E-mail: [996812523j@gmail.com](mailto:996812523j@gmail.com)

**Sâmmia Nathália Alves de Menezes**

Pós-graduada em Neuropsicopedagogia  
Instituição Faculdade Bookplay  
Votuporanga São Paulo  
E-mail: [menezessammia@gmail.com](mailto:menezessammia@gmail.com)

**Gemma Galganni Pacheco da Silva**

Mestre  
Universidade Estadual do Maranhão - UEMA  
São Luís - MA  
E-mail: [galgannigemma7@gmail.com](mailto:galgannigemma7@gmail.com)  
Lattes: <http://lattes.cnpq.br/3466630299088354>

**Francisca Andréia Nascimento Leão**

Especialização em Gestão e Supervisão em Sistemas Educacionais e Empresariais com Docência no Ensino Superior  
Universidade Estadual Vale do Acaraú-UVA-CE  
Campo Maior/Pi  
E-mail: [Emailsimplementeandrea@hotmail.com](mailto:Emailsimplementeandrea@hotmail.com)  
Lattes: <http://lattes.cnpq.br/4704428474594363>

**Zulene dos Santos Carvalho**

Mestranda em Educação  
Instituição: Universidade Federal do Maranhão  
UFMA/Codó  
E-mail: [zulene201605@gmail.com](mailto:zulene201605@gmail.com)  
Lattes: <http://lattes.cnpq.br/9116500948148558>

**Raquel Pinho dos Santos**

Graduação em Filosofia  
Faculdade Evangélica do Meio Norte - Coroatá MA  
E-mail: raquelcienciaetecnologia@gmail.com  
Lattes: <http://lattes.cnpq.br/2051544470914279>

**Sonia Maria Barros da Silva Pinheiro**

Mestranda em Educação  
Universidade Federal do Maranhão  
Codó-MA  
E-mail: soniabs3@gmail.com  
Lattes: <https://lattes.cnpq.br/4805904428043906>

**Adriana Santos de Oliveira**

Pós-graduação Lato Sensu em Educação Especial e Psicomotricidade  
Faculdade Facuminas de Pós-Graduação  
Rondonópolis-MT  
E-mail: drिकासantos1326@gmail.com

**Lusinete da Costa Fonte**

Especialista em Ensino de Ciências  
UEMA  
Codó-Maranhão  
E-mail: lusinetedacostafonte@gmail.com  
Lattes: <https://lattes.cnpq.br/9554250300227211>

**RESUMO**

A educação inclusiva consolidou-se nas últimas décadas como um princípio orientador das políticas educacionais em diversos países, especialmente após a promulgação de documentos internacionais que defendem o direito universal à educação. No Brasil, esse movimento foi incorporado à legislação educacional por meio de dispositivos constitucionais, da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional e de políticas públicas voltadas à inclusão de estudantes com deficiência no ensino regular. Apesar desses avanços normativos, a efetivação da inclusão nas escolas públicas ainda enfrenta obstáculos significativos relacionados às condições estruturais das instituições escolares, à formação docente e às práticas pedagógicas adotadas no cotidiano educativo. Nesse contexto, o presente artigo analisa os principais desafios estruturais e pedagógicos da educação inclusiva na escola pública brasileira, discutindo as tensões existentes entre o discurso das políticas educacionais e a realidade vivenciada pelas instituições escolares. Trata-se de um estudo de natureza teórica, fundamentado em revisão de literatura e análise de documentos educacionais, que busca compreender como fatores institucionais, organizacionais e pedagógicos influenciam a implementação da inclusão escolar. Os resultados indicam que, embora a legislação brasileira tenha avançado na garantia do direito à educação para todos, persistem desafios relacionados à

infraestrutura das escolas, à formação continuada de professores e à construção de práticas pedagógicas capazes de responder à diversidade presente nas salas de aula.

**Palavras-chave:** Educação inclusiva; Escola pública; Políticas educacionais; Formação docente; Diversidade.

## ABSTRACT

Inclusive education has consolidated itself in recent decades as a guiding principle of educational policies in several countries, especially after the establishment of international documents that advocate the universal right to education. In Brazil, this movement has been incorporated into educational legislation through constitutional provisions, the National Education Guidelines and Framework Law (*Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional*), and public policies aimed at the inclusion of students with disabilities in mainstream education. Despite these normative advances, the effective implementation of inclusion in public schools still faces significant obstacles related to the structural conditions of educational institutions, teacher training, and pedagogical practices adopted in everyday school life. In this context, this article analyzes the main structural and pedagogical challenges of inclusive education in Brazilian public schools, discussing the tensions between the discourse of educational policies and the reality experienced by school institutions. This is a theoretical study based on a literature review and analysis of educational documents, seeking to understand how institutional, organizational, and pedagogical factors influence the implementation of school inclusion. The results indicate that although Brazilian legislation has advanced in guaranteeing the right to education for all, challenges remain regarding school infrastructure, continuing teacher education, and the development of pedagogical practices capable of addressing the diversity present in classrooms.

**Keywords:** Inclusive education; Public schools; Educational policies; Teacher education; Diversity.

## 1 INTRODUÇÃO

A inclusão escolar constitui, atualmente, um dos principais desafios enfrentados pelos sistemas educacionais contemporâneos. Nas últimas décadas, a ampliação do acesso à educação e o reconhecimento do direito universal à escolarização impulsionaram a formulação de políticas públicas voltadas à garantia de oportunidades educacionais para todos os estudantes, independentemente de suas condições sociais, culturais ou físicas. Nesse cenário, a educação inclusiva passou a ocupar posição central nas discussões

acadêmicas e nas agendas governamentais, sendo compreendida como um princípio fundamental para a construção de sistemas educacionais mais equitativos e democráticos.

O fortalecimento desse paradigma foi impulsionado por movimentos internacionais que defenderam a ampliação do acesso à educação e a superação de práticas escolares excludentes. Entre esses marcos, destaca-se a Conferência Mundial sobre Educação para Todos, realizada em Jomtien em 1990, e a Declaração de Salamanca, de 1994, que reafirmou o direito de crianças e jovens com necessidades educacionais especiais frequentarem escolas regulares. Esses documentos contribuíram para consolidar a compreensão de que os sistemas educacionais devem ser capazes de acolher a diversidade presente na sociedade, reorganizando suas estruturas e práticas pedagógicas para garantir a participação de todos os estudantes no processo educativo.

No Brasil, os princípios da educação inclusiva foram progressivamente incorporados à legislação educacional. A Constituição Federal de 1988 estabeleceu a educação como direito de todos e dever do Estado, garantindo igualdade de condições para acesso e permanência na escola. Posteriormente, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei n.º 9.394/1996) reafirmou a necessidade de que os sistemas de ensino assegurem recursos, métodos e estratégias pedagógicas adequadas para atender estudantes com necessidades educacionais específicas. Mais recentemente, políticas públicas como a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva reforçaram o compromisso do Estado brasileiro com a construção de sistemas educacionais inclusivos.

Entretanto, a consolidação desse modelo educacional ainda encontra diversos obstáculos no contexto da escola pública brasileira. A implementação da inclusão exige transformações estruturais, pedagógicas e culturais que ultrapassam a simples formulação de dispositivos legais. Questões relacionadas à infraestrutura escolar, à disponibilidade de recursos pedagógicos, à formação docente e à organização curricular influenciam diretamente a capacidade das instituições escolares de promover práticas educativas inclusivas.

Diversos estudos apontam que, embora a legislação brasileira tenha avançado na garantia do direito à educação inclusiva, a realidade das escolas públicas ainda revela desafios significativos para sua efetivação. Entre esses desafios destacam-se a precariedade das condições materiais das instituições escolares, a insuficiência de políticas de formação continuada para professores e a permanência de práticas pedagógicas baseadas em modelos homogêneos de ensino. Além disso, fatores institucionais e administrativos também interferem no processo de implementação da inclusão, evidenciando a complexidade desse fenômeno no contexto educacional brasileiro.

Nesse sentido, compreender os limites e as possibilidades da educação inclusiva na escola pública exige uma análise que considere não apenas os avanços normativos, mas também as condições concretas de funcionamento das instituições escolares. A inclusão escolar não se restringe à matrícula de estudantes

com deficiência no ensino regular, mas envolve a construção de ambientes educativos capazes de responder à diversidade presente nas salas de aula e de garantir a participação efetiva de todos os estudantes nos processos de aprendizagem.

Diante desse cenário, o presente artigo tem como objetivo analisar os principais desafios estruturais e pedagógicos da educação inclusiva na escola pública brasileira, discutindo as tensões existentes entre as políticas educacionais e a realidade vivenciada pelas instituições escolares. Para tanto, o texto aborda inicialmente os fundamentos históricos e políticos da educação inclusiva, em seguida analisa os desafios estruturais enfrentados pelas escolas públicas e, posteriormente, discute os desafios pedagógicos relacionados à formação docente e às práticas de ensino inclusivas.

## **2 FUNDAMENTOS HISTÓRICOS E POLÍTICOS DA EDUCAÇÃO INCLUSIVA**

A consolidação da educação inclusiva no cenário educacional contemporâneo está diretamente relacionada às transformações sociais e políticas que marcaram o debate sobre os direitos humanos nas últimas décadas. A defesa do acesso universal à educação passou a integrar agendas internacionais e nacionais, articulando-se à compreensão de que a escola deve garantir não apenas o ingresso dos estudantes, mas também condições efetivas de participação e aprendizagem.

No plano internacional, a Conferência Mundial sobre Educação para Todos, realizada em Jomtien em 1990, representou um marco importante na ampliação do debate sobre o direito à educação. O documento resultante desse encontro afirmou que todos os indivíduos devem ter acesso às oportunidades educacionais necessárias para o desenvolvimento de suas potencialidades, defendendo a expansão dos sistemas educacionais e a redução das desigualdades de acesso. Alguns anos depois, a Declaração de Salamanca consolidou a perspectiva de que estudantes com necessidades educacionais específicas devem frequentar escolas regulares, cabendo aos sistemas de ensino reorganizar suas estruturas pedagógicas para atender à diversidade presente nas salas de aula.

No contexto brasileiro, essas discussões internacionais influenciaram a formulação de políticas públicas voltadas à inclusão educacional. A Constituição Federal de 1988 estabeleceu a educação como direito de todos e determinou que o ensino deve garantir igualdade de condições de acesso e permanência na escola. Esse princípio passou a orientar a construção de políticas educacionais destinadas a ampliar a participação de estudantes com deficiência no sistema regular de ensino. Conforme apontam estudos sobre a evolução da educação inclusiva no país, a democratização do ensino exige não apenas a ampliação do acesso, mas também a reorganização estrutural das instituições escolares e das práticas pedagógicas.

Nesse sentido, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional reafirmou a necessidade de que os sistemas de ensino assegurem recursos e estratégias pedagógicas capazes de responder às necessidades

educacionais específicas dos estudantes. A legislação estabelece que o atendimento educacional especializado deve complementar o ensino regular, oferecendo suporte pedagógico e recursos de acessibilidade para favorecer o processo de aprendizagem.

A ampliação dessas políticas ocorreu também em decorrência das mobilizações sociais protagonizadas por pessoas com deficiência e por organizações que passaram a reivindicar o reconhecimento de seus direitos educacionais. Esses movimentos contribuíram para deslocar a compreensão da deficiência do campo assistencial para o campo dos direitos, fortalecendo a perspectiva de que a escola deve se organizar para atender à diversidade existente na sociedade. Pesquisas sobre o desenvolvimento histórico da inclusão escolar indicam que a consolidação desse paradigma está vinculada à atuação de grupos sociais que passaram a questionar práticas educacionais excludentes e a defender a construção de sistemas educacionais mais equitativos.

Nesse contexto, a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva, publicada em 2008, reforçou a responsabilidade dos sistemas de ensino em garantir o acesso, a participação e a aprendizagem de estudantes com deficiência nas escolas regulares. O documento estabelece diretrizes para a organização de serviços de apoio pedagógico e para a formação de professores, reconhecendo que a inclusão exige mudanças nas estruturas institucionais e nas práticas pedagógicas das escolas.

A literatura especializada destaca que a inclusão escolar não se limita à presença física do estudante na escola. Trata-se de um processo que envolve a transformação das estruturas educacionais e das concepções pedagógicas que orientam o trabalho docente. Nesse sentido, Mantoan afirma que a educação inclusiva exige a revisão de modelos de ensino baseados na homogeneização dos estudantes, reconhecendo a diversidade como elemento constitutivo do processo educativo.

A inclusão implica uma mudança de perspectiva educacional, pois não atinge apenas alunos com deficiência ou aqueles que apresentam dificuldades de aprendizagem. O princípio da inclusão exige que a escola se reorganize para atender a todos os alunos, respeitando as diferenças e garantindo a participação de cada um no processo educativo. A escola inclusiva não seleciona nem classifica os estudantes, mas reconhece a diversidade como elemento constitutivo da aprendizagem. (Mantoan, 2003, p. 23).

Apesar dos avanços normativos observados nas últimas décadas, diversos estudos indicam que a implementação das políticas de inclusão ainda enfrenta obstáculos significativos no contexto das escolas públicas brasileiras. Entre esses desafios destacam-se as limitações estruturais das instituições escolares, as desigualdades regionais no financiamento da educação e as dificuldades relacionadas à formação de professores para o trabalho com a diversidade.

Análises sobre o desenvolvimento das políticas de inclusão no Brasil apontam que a efetivação desse modelo educacional exige a articulação entre diferentes dimensões do sistema educacional. A

presença de estudantes com deficiência nas escolas regulares demanda adaptações curriculares, reorganização das práticas pedagógicas e fortalecimento de políticas de formação docente. Nesse sentido, a inclusão escolar deve ser compreendida como um processo que envolve transformações institucionais e culturais, capazes de promover uma educação comprometida com a equidade e com o reconhecimento das diferenças.

### **3 DESAFIOS ESTRUTURAIS DA INCLUSÃO NA ESCOLA PÚBLICA**

A implementação da educação inclusiva no contexto da escola pública brasileira evidencia desafios estruturais significativos que interferem diretamente na efetivação das políticas educacionais voltadas à inclusão. Embora o país tenha avançado no plano normativo, com a consolidação de marcos legais que asseguram o direito à educação para estudantes com deficiência, a realidade das instituições escolares demonstra que a concretização dessas políticas depende de condições materiais, organizacionais e institucionais adequadas. Como destaca Mantoan (2003), a inclusão escolar não se limita à matrícula do estudante com deficiência na escola regular; exige mudanças estruturais no sistema educacional, nas práticas pedagógicas e na organização institucional da escola.

Um dos principais desafios refere-se às condições de infraestrutura das escolas públicas. Muitas instituições ainda apresentam limitações físicas que dificultam o acesso e a permanência de estudantes com deficiência. A ausência de rampas, a inadequação do mobiliário escolar, a falta de sinalização acessível e a escassez de recursos de comunicação alternativa comprometem a participação desses estudantes nas atividades escolares. A acessibilidade, nesse sentido, constitui um princípio fundamental para a efetivação da educação inclusiva, pois garante condições de participação mais autônoma no ambiente escolar. De acordo com a Lei Brasileira de Inclusão (Brasil, 2015), a eliminação de barreiras arquitetônicas, comunicacionais e pedagógicas constitui responsabilidade das instituições públicas e privadas, sendo condição essencial para o exercício do direito à educação.

Além das barreiras físicas, a literatura educacional também aponta fragilidades relacionadas à oferta de recursos pedagógicos e tecnológicos que favoreçam a aprendizagem dos estudantes com deficiência. Glat (2013) observa que a ausência de materiais adaptados, tecnologias assistivas e estratégias didáticas diversificadas limita as possibilidades de participação dos alunos no processo educativo. Para a autora, a inclusão escolar exige que a escola reorganize seus recursos pedagógicos de modo a atender à diversidade presente nas salas de aula.

A inclusão implica que a escola se reorganize para atender a todos os alunos, reconhecendo que alguns estudantes necessitam de mais apoio que outros para aprender. Isso requer mudanças nas estruturas escolares, na organização curricular e na forma como o processo de ensino é conduzido. A escola inclusiva pressupõe um ambiente educacional capaz de remover barreiras e de garantir condições para que todos os estudantes participem do processo de aprendizagem. (Glat, 2013, p. 37).

Outro aspecto relevante refere-se à organização dos serviços de apoio pedagógico destinados aos estudantes com deficiência. A legislação educacional brasileira estabelece que o Atendimento Educacional Especializado (AEE) deve complementar o ensino regular, oferecendo recursos pedagógicos e estratégias de acessibilidade que favoreçam o desenvolvimento dos estudantes. Entretanto, a implementação desse serviço apresenta variações entre as redes de ensino, especialmente em função das desigualdades regionais e da disponibilidade de recursos institucionais. Em muitas escolas, a inexistência de salas de recursos multifuncionais ou a limitação de profissionais especializados dificulta a construção de práticas pedagógicas mais adequadas às necessidades educacionais específicas dos alunos.

Estudos sobre gestão escolar voltada à inclusão indicam que essas dificuldades estão associadas a fatores econômicos, institucionais e administrativos que limitam a implementação das políticas educacionais. Mesmo com avanços legislativos, as condições de acessibilidade física, comunicacional e pedagógica ainda se mostram insuficientes em diversas instituições de ensino, evidenciando que os processos de melhoria das condições estruturais das escolas públicas ainda ocorrem de forma gradual. Esse cenário evidencia a distância existente entre as diretrizes formuladas no âmbito das políticas públicas e as condições concretas de funcionamento das escolas.

Além das limitações estruturais, a gestão escolar também exerce influência relevante sobre o desenvolvimento de práticas inclusivas. O trabalho da equipe gestora envolve a organização dos recursos institucionais, a articulação entre os diferentes profissionais da escola e a implementação de estratégias pedagógicas que favoreçam a participação dos estudantes no processo educativo. No entanto, a gestão das escolas públicas ocorre em um contexto marcado por múltiplas demandas administrativas e pedagógicas, o que frequentemente limita a capacidade das instituições de desenvolver políticas institucionais mais sistemáticas voltadas à inclusão.

Outro elemento que interfere nesse processo refere-se às políticas de avaliação educacional em larga escala. A expansão de sistemas de avaliação baseados em indicadores de desempenho acadêmico tem influenciado a organização do trabalho escolar e as prioridades institucionais das escolas. De acordo com Ainscow (2005), a valorização excessiva de resultados mensuráveis pode gerar tensões entre as metas estabelecidas pelas políticas educacionais e os princípios da inclusão escolar, uma vez que estudantes com trajetórias de aprendizagem diferenciadas podem apresentar ritmos distintos de desenvolvimento acadêmico.

Nesse contexto, alguns pesquisadores argumentam que a lógica da avaliação padronizada tende a privilegiar resultados quantitativos de aprendizagem, o que pode reforçar práticas pedagógicas voltadas à homogeneização do ensino. Tal perspectiva contrasta com os princípios da educação inclusiva, que reconhece a diversidade como elemento constitutivo do processo educativo e valoriza diferentes formas de participação e aprendizagem.

Diante dessas condições, a construção de sistemas educacionais inclusivos exige a articulação entre políticas públicas, investimentos estruturais e práticas pedagógicas comprometidas com a diversidade. A inclusão escolar não depende apenas de dispositivos legais, mas também da capacidade das instituições educacionais de reorganizar suas estruturas e de desenvolver estratégias pedagógicas que reconheçam as diferenças como parte integrante do processo educativo. Assim, compreender os desafios estruturais da inclusão constitui etapa fundamental para analisar as condições que possibilitam ou limitam a efetivação da educação inclusiva nas escolas públicas brasileiras.

#### **4 DESAFIOS PEDAGÓGICOS DA INCLUSÃO E FORMAÇÃO DOCENTE**

A implementação da educação inclusiva não depende apenas de transformações estruturais nas instituições escolares, mas também de mudanças nas práticas pedagógicas e na formação dos professores. A presença de estudantes com diferentes características cognitivas, físicas e sociais exige reorganização das estratégias de ensino, dos instrumentos de avaliação e das concepções pedagógicas que orientam o trabalho docente. Como afirma Mantoan (2003), a inclusão escolar desafia modelos pedagógicos tradicionais ao exigir que a escola abandone práticas baseadas na padronização e reconheça a diversidade como elemento constitutivo do processo educativo.

Historicamente, a escola estruturou-se a partir de modelos pedagógicos que pressupunham relativa homogeneidade entre os estudantes. O currículo, os métodos de ensino e os critérios de avaliação foram organizados com base em padrões considerados universais de aprendizagem. Essa lógica contribuiu para a consolidação de práticas pedagógicas centradas na uniformidade do ensino, o que dificultou o atendimento de estudantes que não se adequavam ao ritmo escolar esperado. Nesse contexto, a presença de estudantes com deficiência revelou os limites de um modelo pedagógico que privilegia a padronização do ensino e a comparação entre desempenhos individuais (Ainscow, 2005).

A literatura educacional destaca que a construção de práticas inclusivas exige revisão profunda dessas concepções pedagógicas. A escola inclusiva pressupõe a adoção de estratégias didáticas flexíveis, capazes de reconhecer diferentes formas de aprender e participar das atividades escolares. Nesse sentido, a adaptação curricular, o uso de recursos pedagógicos diversificados e a organização de atividades cooperativas configuram estratégias relevantes para ampliar as possibilidades de participação dos

estudantes. Pletsch (2014) afirma que o currículo inclusivo deve considerar as diferenças entre os estudantes sem reduzir as expectativas de aprendizagem, reorganizando objetivos e metodologias de ensino de modo a favorecer o desenvolvimento de todos.

A formação docente ocupa posição central nesse processo. Professores que atuam em contextos inclusivos precisam articular conhecimentos pedagógicos, didáticos e sociais que permitam compreender a diversidade presente nas salas de aula. Glat (2013) destaca que a construção de práticas inclusivas depende da formação de professores capazes de desenvolver estratégias pedagógicas que respeitem os diferentes ritmos e estilos de aprendizagem dos estudantes.

A educação inclusiva exige que o professor reconheça que os estudantes aprendem de maneiras distintas e em ritmos diferentes. O papel do docente consiste em criar estratégias pedagógicas que possibilitem a participação de todos no processo educativo, garantindo condições para que cada estudante avance em sua trajetória escolar e desenvolva suas potencialidades. (Glat, 2013, p. 45).

Apesar do reconhecimento da importância da formação docente, diversos estudos indicam que muitos professores ainda se sentem inseguros diante das demandas pedagógicas relacionadas ao atendimento de estudantes com deficiência. Essa situação está associada às limitações da formação inicial, que nem sempre contempla de forma consistente conteúdos relacionados à educação inclusiva, às tecnologias assistivas e às metodologias de ensino voltadas à diversidade. Mendes (2010) observa que a formação inicial dos professores brasileiros historicamente privilegiou modelos pedagógicos generalistas, com pouca atenção às especificidades do trabalho educativo em contextos inclusivos.

Nesse cenário, a formação continuada assume papel relevante para o fortalecimento das práticas pedagógicas inclusivas. Programas de formação em serviço possibilitam que professores ampliem seus conhecimentos sobre estratégias didáticas, adaptação curricular e avaliação inclusiva. Entretanto, a oferta desses programas ainda apresenta desigualdades entre as redes de ensino, o que limita o acesso de muitos profissionais da educação a processos sistemáticos de atualização pedagógica.

Outro aspecto relevante refere-se à organização curricular das escolas. A construção de práticas inclusivas exige que o currículo seja compreendido como instrumento flexível, capaz de responder às necessidades educacionais dos estudantes. De acordo com Booth e Ainscow (2011), o currículo inclusivo deve promover oportunidades de aprendizagem diversificadas, reconhecendo que os estudantes possuem diferentes formas de participar do processo educativo.

A avaliação da aprendizagem também precisa ser reconsiderada nesse contexto. Modelos avaliativos baseados exclusivamente em provas padronizadas tendem a valorizar desempenhos homogêneos, o que dificulta a identificação de avanços individuais dos estudantes. A avaliação formativa, por sua vez, permite

acompanhar o desenvolvimento dos alunos ao longo do processo educativo e reconhecer diferentes formas de aprendizagem (Hoffmann, 2001).

Além disso, a construção de práticas pedagógicas inclusivas depende da articulação entre diferentes profissionais que atuam na escola. O trabalho colaborativo entre professores, gestores e profissionais do Atendimento Educacional Especializado contribui para a elaboração de estratégias pedagógicas mais adequadas às necessidades dos estudantes. Essa cooperação fortalece a construção de ambientes escolares que valorizam a diversidade e ampliam as oportunidades de aprendizagem.

Entretanto, a consolidação dessas práticas enfrenta obstáculos relacionados às condições de trabalho dos professores. A sobrecarga de atividades, o elevado número de estudantes por turma e a escassez de recursos pedagógicos dificultam o desenvolvimento de estratégias de ensino mais individualizadas. Essas condições evidenciam que a educação inclusiva exige políticas educacionais que considerem não apenas os princípios normativos da inclusão, mas também as condições concretas de funcionamento das escolas.

Dessa forma, a análise dos desafios pedagógicos da inclusão evidencia que a formação docente, a organização curricular e as condições de trabalho dos professores constituem elementos centrais para a construção de práticas educacionais comprometidas com a diversidade. A efetivação da educação inclusiva depende da capacidade das instituições escolares de transformar suas práticas pedagógicas e reconhecer as diferenças entre os estudantes como parte fundamental do processo educativo.

## **5 INCLUSÃO ESCOLAR E CONTRADIÇÕES DAS POLÍTICAS EDUCACIONAIS CONTEMPORÂNEAS**

A consolidação da educação inclusiva ocorre em um contexto educacional marcado por mudanças nas políticas públicas e nas formas de gestão dos sistemas de ensino. Nas últimas décadas, diversos países passaram a adotar modelos de administração educacional orientados por indicadores de desempenho, avaliações em larga escala e mecanismos de responsabilização institucional. Essas políticas buscam elevar os níveis de aprendizagem e ampliar a eficiência dos sistemas educacionais (Ball, 2012).

No entanto, a expansão dessas estratégias de gestão tem gerado debates sobre seus impactos na construção de sistemas educacionais inclusivos. A valorização de indicadores quantitativos de desempenho pode produzir tensões entre os objetivos da inclusão e as metas estabelecidas pelas políticas de avaliação educacional. Em contextos nos quais os resultados acadêmicos constituem parâmetro central de qualidade educacional, escolas que atendem estudantes com trajetórias de aprendizagem diferenciadas podem enfrentar dificuldades adicionais.

Pesquisas sobre gestão escolar indicam que a presença de estudantes com deficiência, em determinadas situações, é percebida por gestores e professores como um fator que pode interferir nos

resultados das avaliações externas. Essa percepção evidencia tensões entre a lógica da inclusão e a lógica da mensuração do desempenho escolar. Apple (2006) observa que políticas educacionais orientadas por padrões de desempenho podem reforçar práticas pedagógicas voltadas à padronização do ensino e à comparação entre resultados escolares.

Nesse cenário, as escolas passam a conviver com demandas institucionais simultâneas e, muitas vezes, contraditórias. De um lado, as políticas educacionais afirmam o compromisso com a construção de sistemas educacionais inclusivos. De outro, estabelecem metas de desempenho acadêmico baseadas em indicadores padronizados. Essa tensão revela a complexidade da implementação da educação inclusiva em contextos educacionais marcados por políticas de responsabilização institucional.

A inclusão escolar exige que os sistemas educacionais reconsiderem seus critérios de qualidade e seus modelos de avaliação. Quando a qualidade da educação é definida exclusivamente por indicadores de desempenho acadêmico, corre-se o risco de invisibilizar dimensões fundamentais da experiência escolar, como a participação, a diversidade e o desenvolvimento social dos estudantes. (Ainscow; Booth, 2011, p. 88).

Nesse sentido, a construção de uma educação inclusiva requer reflexão crítica sobre os modelos de gestão educacional adotados pelos sistemas de ensino. A inclusão não deve ser compreendida apenas como política direcionada a determinados grupos de estudantes, mas como princípio que orienta a organização do sistema educacional como um todo. Sistemas educacionais comprometidos com a inclusão valorizam não apenas resultados acadêmicos, mas também as condições de participação e permanência dos estudantes na escola.

Outro aspecto relevante refere-se à dimensão cultural da inclusão. A construção de ambientes escolares inclusivos depende do desenvolvimento de valores que reconheçam a diversidade como característica fundamental da vida social. Nesse processo, a escola assume papel relevante, pois constitui espaço de convivência no qual diferentes sujeitos compartilham experiências educativas e constroem relações sociais.

Assim, a inclusão escolar envolve transformações estruturais, pedagógicas e culturais. A escola inclusiva pressupõe o reconhecimento de que todos os estudantes possuem direito de participar do processo educativo e desenvolver suas potencialidades. A consolidação desse paradigma depende da articulação entre políticas públicas, investimentos institucionais e práticas pedagógicas comprometidas com a equidade educacional.

Dessa forma, a análise das contradições presentes nas políticas educacionais contemporâneas demonstra que a construção de sistemas educacionais inclusivos exige mudanças nas estruturas institucionais e nas concepções que orientam a gestão educacional. A superação dessas tensões constitui

condição essencial para que a educação inclusiva se consolide como princípio orientador das políticas educacionais e das práticas escolares no contexto brasileiro.

## 6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A discussão desenvolvida neste artigo evidencia que a consolidação da educação inclusiva no Brasil está inserida em um processo histórico marcado por avanços normativos e por desafios relacionados à implementação das políticas educacionais no cotidiano das escolas públicas. Nas últimas décadas, documentos internacionais e legislações nacionais contribuíram para consolidar o reconhecimento da educação como direito de todos, ampliando o acesso de estudantes com deficiência ao ensino regular. Entretanto, como destaca Mantoan (2003), a inclusão escolar não se limita à garantia formal de matrícula, mas exige transformações nas estruturas institucionais da escola e nas práticas pedagógicas que orientam o processo educativo.

A análise dos fundamentos históricos e políticos da educação inclusiva demonstrou que o fortalecimento desse paradigma resulta da articulação entre movimentos sociais, organismos internacionais e reformas educacionais implementadas em diferentes contextos. A Declaração de Salamanca (UNESCO, 1994) representou um marco importante ao afirmar que os sistemas educacionais devem acolher todos os estudantes, independentemente de suas características individuais. No Brasil, esse movimento repercutiu na formulação de dispositivos legais e de políticas públicas voltadas à construção de sistemas educacionais inclusivos. No entanto, como observam Glat e Pletsch (2012), a presença de marcos legais não garante, por si só, a transformação das práticas educacionais. A implementação da inclusão depende de mudanças estruturais nas instituições escolares e na organização do trabalho pedagógico.

No plano estrutural, persistem desafios relacionados à infraestrutura das escolas, à oferta de recursos de acessibilidade e à disponibilidade de serviços de apoio pedagógico. A existência de barreiras arquitetônicas, a escassez de tecnologias assistivas e as desigualdades regionais no financiamento da educação revelam a distância existente entre as diretrizes estabelecidas pelas políticas educacionais e as condições concretas de funcionamento das escolas públicas. Mendes (2010) observa que a efetivação da educação inclusiva depende de investimentos institucionais que garantam condições adequadas de acesso, permanência e aprendizagem para todos os estudantes.

No campo pedagógico, a formação docente constitui elemento central para a construção de práticas educacionais inclusivas. A presença de estudantes com diferentes trajetórias de aprendizagem exige que os professores desenvolvam estratégias pedagógicas capazes de reconhecer a diversidade presente nas salas de aula. Entretanto, diversos estudos indicam que muitos docentes ainda enfrentam dificuldades para lidar com essas demandas, especialmente em razão das limitações da formação inicial e da insuficiência de

políticas de formação continuada voltadas à educação inclusiva. Para Booth e Ainscow (2011), a construção de escolas inclusivas exige que professores e gestores desenvolvam novas concepções sobre ensino, aprendizagem e diversidade.

A inclusão escolar implica uma mudança profunda na organização das instituições educacionais. Não se trata apenas de integrar estudantes com deficiência ao sistema regular de ensino, mas de construir ambientes escolares que reconheçam a diversidade como elemento constitutivo da aprendizagem e que promovam a participação de todos os estudantes no processo educativo. (Booth; Ainscow, 2011, p. 14).

Outro aspecto relevante refere-se às tensões existentes entre os princípios da inclusão e as políticas educacionais orientadas por indicadores de desempenho acadêmico. A expansão de sistemas de avaliação em larga escala e de mecanismos de responsabilização institucional tem influenciado a organização do trabalho escolar e os critérios utilizados para definir a qualidade da educação. Ball (2012) observa que políticas educacionais baseadas em indicadores de desempenho podem gerar pressões institucionais que dificultam o desenvolvimento de práticas pedagógicas voltadas à diversidade. Nesse contexto, escolas que atendem estudantes com trajetórias de aprendizagem diferenciadas podem enfrentar desafios adicionais na busca por resultados padronizados.

Diante desse cenário, a educação inclusiva deve ser compreendida como um processo que envolve transformações estruturais, pedagógicas e culturais no interior das instituições educacionais. A construção de escolas inclusivas depende da articulação entre políticas públicas, investimentos institucionais e práticas pedagógicas comprometidas com a equidade educacional. Nesse sentido, como afirma Freire (2005), a educação constitui prática social que deve promover a participação crítica dos sujeitos e reconhecer as diferenças como parte integrante da experiência humana.

Assim, a consolidação da educação inclusiva no contexto da escola pública brasileira exige a continuidade de políticas educacionais que fortaleçam a formação docente, ampliem os recursos destinados às instituições escolares e promovam a construção de culturas escolares comprometidas com a diversidade. A superação das desigualdades educacionais depende da capacidade do sistema educacional de articular políticas públicas, práticas pedagógicas e valores institucionais que reconheçam o direito de todos os estudantes à participação e à aprendizagem. Somente por meio dessa articulação será possível avançar na construção de um sistema educacional que assegure o direito à educação para todos.

## REFERÊNCIAS

AINSCOW, Mel; BOOTH, Tony; DYSON, Alan. **Improving schools, developing inclusion**. London: Routledge, 2006.

**BRASIL. Constituição da República Federativa do Brasil de 1988.** Brasília: Senado Federal, 1988.

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

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

**BRASIL. Lei nº 13.146, de 6 de julho de 2015.** Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência. Brasília: Presidência da República, 2015.

**FREIRE, Paulo. Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa.** São Paulo: Paz e Terra, 2005.

**GLAT, Rosana. Educação inclusiva: cultura e cotidiano escolar.** Rio de Janeiro: 7 Letras, 2013.

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

**UNESCO. Declaração de Salamanca e linha de ação sobre necessidades educativas especiais.** Salamanca: UNESCO, 1994.

**HOLANDA, Gerda de Souza; PEREIRA, Marcelino Arménio Martins; FERREIRA, Sônia Cristina Mairos. Inclusão escolar de alunos com deficiência na educação de jovens e adultos: um desafio para a gestão da escola pública. Revista Educação Especial, v. 34, 2021.**

**DEIMLING, Natália Neves Macedo; MOSCARDINI, Saulo Fantato. Inclusão escolar: política, marcos históricos, avanços e desafios.**