



**A INCLUSÃO NAS ESCOLAS PÚBLICAS BRASILEIRAS: AVANÇOS, LIMITES E
DESAFIOS**

**INCLUSION IN BRAZILIAN PUBLIC SCHOOLS: ADVANCES, LIMITATIONS, AND
CHALLENGES**

**INCLUSIÓN EN LAS ESCUELAS PÚBLICAS BRASILEÑAS: AVANCES, LIMITACIONES Y
DESAFÍOS**

Gilcejane da Silva Pinto¹,

Rozineide Iraci Pereira da Silva²

RESUMO

Este artigo teve como objetivo analisar os avanços legais, as políticas públicas, bem como os limites e desafios da inclusão nas escolas brasileiras. Para isso, adotou-se uma abordagem qualitativa de caráter exploratório, utilizando a revisão bibliográfica como principal procedimento metodológico, por meio da análise de livros, artigos científicos e legislações, o que possibilitou uma compreensão mais aprofundada do tema. Os resultados evidenciam que a inclusão ainda enfrenta obstáculos significativos, não se restringindo ao acesso do aluno com deficiência à escola, mas exigindo condições efetivas de participação, aprendizagem e desenvolvimento. Entre os principais desafios, destacam-se a formação insuficiente dos professores, a precariedade da infraestrutura, a falta de recursos pedagógicos e tecnológicos, além de barreiras atitudinais. O estudo também aponta que, embora o professor desempenhe papel central, a inclusão requer uma atuação coletiva entre escola, família, poder público e sociedade. Nesse contexto, práticas pedagógicas inclusivas e a aprendizagem colaborativa mostram-se fundamentais. Conclui-se que a efetivação da educação inclusiva depende de mudanças estruturais, pedagógicas e culturais, com investimento em formação continuada, suporte institucional e participação ativa da família.

Palavras-chave: Inclusão. Políticas Públicas. Educação.

¹Licenciada em Normal Superior. Pós-graduação em Supervisão Escolar. Mestra em Tecnologias Emergentes em Educação pela Must University, Doutoranda em Ciências da Educação na Christian Business School – CBS. E-mail: gilcejanejf@gmail.com

² Ph.D. Doutora em Ciências da Educação, Mestra em Ciências da Educação pela Universidade Federal de Alagoas-UFAL, Psicopedagoga, Pedagoga, Analista do Comportamento Aplicada, Especialista em Escrita Acadêmica Avançada, Professora do Ensino Superior e professora orientadora da Christian Business School-CBS. E-mail: rozineide.pereira1975@gmail.com.



ABSTRACT

This article aimed to analyze the legal advancements, public policies, as well as the limitations and challenges of inclusion in Brazilian schools. To this end, a qualitative, exploratory approach was adopted, using bibliographic review as the main methodological procedure, through the analysis of books, scientific articles, and legislation, which allowed for a deeper understanding of the topic. The results show that inclusion still faces significant obstacles, not limited to the access of students with disabilities to school, but requiring effective conditions for participation, learning, and development. Among the main challenges are insufficient teacher training, precarious infrastructure, lack of pedagogical and technological resources, and attitudinal barriers. The study also points out that, although the teacher plays a central role, inclusion requires collective action between school, family, public authorities, and society. In this context, inclusive pedagogical practices and collaborative learning are fundamental. It is concluded that the implementation of inclusive education depends on structural, pedagogical, and cultural changes, with investment in continuing education, institutional support, and active family participation.

Keywords: Inclusion. Public Policies. Education.

Resumen:

Este artículo tuvo como objetivo analizar los avances legales, las políticas públicas, así como las limitaciones y los desafíos de la inclusión en las escuelas brasileñas. Para ello, se adoptó un enfoque cualitativo y exploratorio, utilizando la revisión bibliográfica como principal procedimiento metodológico, mediante el análisis de libros, artículos científicos y legislación, lo que permitió una comprensión más profunda del tema. Los resultados muestran que la inclusión aún enfrenta obstáculos significativos, que no se limitan al acceso de los estudiantes con discapacidad a la escuela, sino que requieren condiciones efectivas para la participación, el aprendizaje y el desarrollo. Entre los principales desafíos se encuentran la formación docente insuficiente, la infraestructura precaria, la falta de recursos pedagógicos y tecnológicos, y las barreras actitudinales. El estudio también señala que, si bien el docente desempeña un papel central, la inclusión requiere una acción colectiva entre la escuela, la familia, las autoridades públicas y la sociedad. En este contexto, las prácticas pedagógicas inclusivas y el aprendizaje colaborativo son fundamentales. Se concluye que la implementación de la educación inclusiva depende de cambios estructurales, pedagógicos y culturales, con inversión en formación continua, apoyo institucional y participación activa de la familia.

Palabras clave: Inclusión. Políticas públicas. Educación.



INTRODUÇÃO

O crescimento das matrículas na Educação Especial no Brasil, evidenciado pelos dados recentes do Censo Escolar, demonstra avanços no acesso de estudantes com deficiência, Transtorno do Espectro Autista (TEA) e altas habilidades/superdotação (AH/SD) ao ensino regular. Esse cenário reflete a ampliação das políticas públicas de inclusão, que buscam garantir igualdade de oportunidades, acessibilidade e o direito à educação para todos.

No entanto, apesar desses avanços, a efetivação da educação inclusiva ainda enfrenta desafios significativos. A presença dos alunos nas escolas não assegura, por si só, sua participação plena nem o desenvolvimento de suas potencialidades. Persistem lacunas relacionadas à formação docente, à infraestrutura das instituições e à oferta de recursos pedagógicos e de acessibilidade, fundamentais para atender à diversidade presente nas salas de aula.

Dessa forma, torna-se necessário compreender até que ponto as escolas e os profissionais da educação estão preparados para promover práticas inclusivas de qualidade. Este estudo busca, portanto, analisar essas condições, destacando a importância de ações articuladas que ultrapassem o acesso e garantam uma inclusão efetiva, contribuindo para a construção de uma educação mais justa e equitativa.

MÉTODOS

A pesquisa caracteriza-se como qualitativa, de natureza exploratória, com o objetivo de compreender o processo de inclusão no contexto das escolas brasileiras e analisar sua efetividade. De acordo com Lüdke M e André MEDA (1986) e Gil AC (2008), a abordagem qualitativa possibilita a investigação aprofundada dos fenômenos educacionais, considerando suas múltiplas dimensões e contextos.

Como procedimento metodológico, realizou-se uma revisão bibliográfica, a partir da seleção de materiais em livros, revistas científicas e publicações on-line, visando ao aprofundamento teórico sobre o tema. As buscas foram realizadas nas bases de dados Literatura Latino-Americana e do Caribe em Ciências da Saúde (LILACS), Scientific Electronic Library Online (SciELO) e Google Acadêmico. Para a seleção dos estudos, utilizou-se os descritores: educação inclusiva, aprendizagem, recursos pedagógicos,



peças com deficiência e desafios da educação inclusiva, possibilitando a análise crítica das produções relevantes na área.

RESULTADOS E DISCUSSÕES

1 Da Segregação à Inclusão: Evolução Histórica da Educação das Pessoas com Deficiência (PcD) no Brasil

Historicamente, as pessoas com deficiência foram privadas do acesso à educação e à convivência social, sendo consideradas incapazes e, muitas vezes, vistas como um fardo para a sociedade. Permaneciam, em sua maioria, restritas ao ambiente doméstico ou a instituições especializadas, onde predominava uma visão assistencialista, voltada mais para cuidados clínicos e reabilitação do que para o desenvolvimento educacional e social (SERIGHELLI MA e ARALDI MA 2021, FERREIRA F, et al., 2025).

No Brasil, as primeiras iniciativas de atendimento educacional surgiram ainda no período imperial, com a criação, no Rio de Janeiro, do Imperial Instituto dos Meninos Cegos, em 1854, e do Instituto dos Surdos-Mudos, em 1857. No século XX, outras instituições foram criadas, como o Instituto Pestalozzi em 1926, voltado ao atendimento de pessoas com deficiência intelectual; o primeiro serviço para superdotados, em 1945, na Sociedade Pestalozzi; e a Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais (APAE), fundada em 1954, reforçando um modelo ainda segregador.

Com a ampliação do acesso à educação, surgiram debates sobre a escolarização desse público, embora a inclusão ainda não se efetivasse, mantendo-se a exclusão de indivíduos considerados fora dos padrões. A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº 4.024/1961 representou um avanço ao assegurar o direito à educação das pessoas com deficiência, preferencialmente no sistema regular de ensino.

Em 1971, a Lei nº 5.692 passou a prever o atendimento educacional especializado, e, em 1973, foi criado o Centro Nacional de Educação Especial (CENESP), responsável por coordenar políticas para essa área. A partir da década de 1970, a educação inclusiva ganhou maior visibilidade, impulsionada por discussões que fomentaram a criação de políticas públicas e órgãos normativos. Esse movimento foi fortalecido pela Constituição Federal de 1988, que consolidou a educação como direito de todos.

Na década de 1990, importantes marcos consolidaram a perspectiva inclusiva. Em 1994, a Declaração de Salamanca influenciou as políticas educacionais ao defender o direito das pessoas com deficiência à educação em escolas regulares. No mesmo ano, a



Política Nacional de Educação Especial orientou a integração desses alunos ao ensino comum, ainda condicionada à sua capacidade de acompanhar o currículo.

Em 1996, a nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei nº 9.394/1996) ampliou esse direito ao garantir currículos, métodos, recursos e organização específicos, além da presença de professores especializados, reforçando o acesso das pessoas com deficiência às classes regulares. Em 1999, o Decreto nº 3.298 definiu a educação especial como modalidade transversal, complementar ao ensino regular.

No início dos anos 2000, novas medidas fortaleceram a inclusão escolar. A Resolução CNE/CEB nº 2/2001 determinou que todas as escolas deveriam matricular alunos com deficiência e se organizar para atendê-los com qualidade, eliminando barreiras à aprendizagem. Nesse mesmo ano, o Plano Nacional de Educação (Lei nº 10.172/2001) reforçou a construção de uma escola inclusiva. Esse conjunto de avanços foi consolidado com a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Lei nº 13.146/2015), que assegura e promove, em condições de igualdade, os direitos das pessoas com deficiência, com foco na inclusão social e na cidadania.

Dessa forma, a educação inclusiva no Brasil é resultado de um longo percurso histórico, marcado pela transição de práticas segregadoras para uma abordagem fundamentada nos direitos humanos. Nesse contexto, os marcos legais reafirmam o direito de todos à educação em escolas regulares e evidenciam a necessidade de transformar práticas pedagógicas, a formação docente e a estrutura escolar, a fim de garantir não apenas o acesso, mas também a permanência e a aprendizagem com qualidade (SERIGHELLI MA e ARALDI MA, 2021).

Em diálogo com essa perspectiva, Modesto MA, et al. (2023) destacam que a inclusão de PcD ainda constitui um desafio no Brasil e no mundo, apesar dos avanços conquistados ao longo dos anos. Segundo os autores, foi apenas no início do século XX que a educação voltada a esse público começou a ganhar visibilidade, impulsionada pela mobilização da sociedade civil e política na criação de centros de reabilitação e clínicas psicopedagógicas.

Os autores também apontam que a educação especial, inicialmente, foi orientada pelos conceitos de integração, normalidade e produtividade. Na prática, embora as pessoas com deficiência tenham sido inseridas nas instituições escolares, permaneciam excluídas socialmente, em razão da ausência de políticas públicas efetivamente inclusivas. Esse cenário começou a se transformar, conforme destacam Modesto MA, et al. (2023), sobretudo após o período da ditadura militar no Brasil, quando se



intensificaram as lutas pela garantia do acesso e da permanência de todos na Educação Básica.

Nesse processo, diversos dispositivos legais passaram a assegurar esses direitos, como o Estatuto da Criança e do Adolescente (1990), a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (1996), o Plano Nacional de Educação (2001) e o Plano de Desenvolvimento da Educação (2007) (Ministério da Educação, 2010). Tais iniciativas reforçam o compromisso do Estado com a democratização do ensino e a promoção da inclusão.

Por fim, as diretrizes do movimento: “Todos pela Educação” consolidam a compreensão de que a educação inclusiva é uma responsabilidade coletiva. Nesse sentido, torna-se essencial que a sociedade ressignifique suas atitudes, enquanto o Estado deve garantir políticas públicas educacionais que promovam formação de qualidade, respeito à diversidade e valorização da dignidade humana, contribuindo para a construção de uma sociedade mais justa e inclusiva.

2 Inclusão: a valorização de todos os indivíduos

Quando se trata de inclusão, é fundamental que a comunidade escolar, as famílias e a sociedade reconheçam que todos os sujeitos estão em constante processo de desenvolvimento, com potencial para aprender e contribuir com seus saberes (CAVALCANTE M, 2011; MACHADO MLCA e SENNA LAG, 2012; MODESTO MA, et al. (2023), FERREIRA FRS, et al. 2025).

Nessa perspectiva, Santos AA (2019) destaca que a construção de uma educação inclusiva exige o envolvimento de toda a comunidade escolar, por meio de um currículo flexível e de práticas pedagógicas humanizadoras, que favoreçam a convivência, o diálogo e a formação de cidadãos críticos e participativos. Para o autor, a escola deve promover ambientes que estimulem a interação e a colaboração, reconhecendo cada aluno como sujeito capaz de aprender, independentemente de suas limitações.

Em diálogo com essa visão, Modesto MA, et al. (2023) defendem uma abordagem colaborativa, que vá além da simples inserção dos alunos, garantindo condições equitativas de ensino e aprendizagem. Os autores ressaltam a necessidade de romper com práticas padronizadoras, valorizando as singularidades, a autonomia e a criatividade dos estudantes, por meio de um currículo pautado na diversidade e na interdisciplinaridade.



Corroborando essa perspectiva, Leal GG (2021) enfatiza que a educação inclusiva deve ser pensada para todos, com base no respeito às diferenças. O autor aponta como desafio central não apenas o acesso, mas a permanência dos alunos com deficiência, o que demanda mudanças significativas nas práticas pedagógicas e na organização escolar, especialmente no que se refere à formação docente.

Nesse sentido, Leal GG (2021) e Silva EF e Elias LCS (2022) chamam atenção para a contradição entre os avanços legais e a realidade das escolas, evidenciando lacunas na formação de professores, na estrutura curricular, na avaliação e no suporte especializado. Para os autores, é necessário repensar esses aspectos de forma crítica, a fim de compreender como influenciam a efetivação da inclusão.

Ainda nessa linha, Leal GG (2021) argumenta que a escola não deve se limitar a mudanças formais, mas precisa considerar a diversidade que caracteriza seu cotidiano, promovendo a participação ativa de todos os sujeitos no processo educativo. A LDB, nesse contexto, oferece possibilidades para a construção de práticas mais inclusivas e adequadas às diferentes realidades.

Por fim, Carvalho RCS e Maia MR (2020) reforçam que a educação inclusiva depende do comprometimento coletivo, uma vez que o trabalho educativo é, essencialmente, uma ação compartilhada. Assim, a colaboração entre escola, família, sociedade e demais atores envolvidos torna-se indispensável para a construção de uma educação que valorize a diversidade e garanta o direito à aprendizagem para todos.

3 Mudanças necessárias para se realizar a inclusão de PcD

No âmbito da gestão escolar, Ferreira FRS, et al. (2025) defendem que a escola deve garantir o acesso de todos os alunos e organizar o atendimento de modo a assegurar condições efetivas de aprendizagem.

Em diálogo com essa perspectiva, Machado MLCA e Senna LAG (2012) ressaltam que a inclusão exige mudanças estruturais e organizacionais, como a adequação dos espaços físicos, a acessibilidade e a oferta de recursos específicos. Corroborando essa visão, Serighelli MA e Araldi MA (2021) acrescentam que tais transformações devem ser acompanhadas da preparação dos profissionais e da construção coletiva de estratégias pedagógicas, baseadas no compromisso e na reflexão contínua.

Nessa mesma direção, Modesto MA, et al. (2023) ampliam o debate ao afirmar que a inclusão demanda mudanças não apenas na escola, mas também na concepção social, historicamente marcada pela exclusão. Para os autores, incluir implica garantir condições



pedagógicas, estruturais e relacionais que assegurem a equidade, por meio da atuação articulada entre os profissionais e de ações que promovam o respeito à diversidade.

Em consonância, Ferreira FRS, et al. (2025) reconhecem avanços, mas destacam desafios persistentes, como a formação insuficiente de professores, as barreiras atitudinais, a limitação de recursos e a resistência de setores que ainda compreendem a deficiência como problema individual.

Diante disso, os estudos convergem ao afirmar que a inclusão deve ser compreendida como um processo social contínuo, que exige mudanças na cultura institucional. Assim, não basta garantir o acesso à escola, sendo necessário assegurar participação, aprendizagem e desenvolvimento para todos os alunos (CAVALCANTE M, 2011; MACHADO MLCA e SENNA, LAG, 2012; MODESTO MA, et al. (2023); FERREIRA FRS, et al., 2025).

No que se refere à formação docente, Santos AA (2019), Serighelli MA e Araldi MA (2021) e Modesto MA, et al. (2023) destacam que as políticas educacionais buscaram orientar a preparação dos professores para atuar em contextos inclusivos. Contudo, os autores apontam limites, como a baixa adesão à formação continuada, muitas vezes associada à sobrecarga de trabalho. Para eles, torna-se evidente que a falta de preparo se reflete em práticas excludentes, como a separação de alunos ou a delegação da responsabilidade a especialistas, o que contraria os princípios da inclusão.

Nesse contexto, embora o professor desempenhe papel central na mediação das aprendizagens, Ferreira F (2018) alerta que ele não pode assumir sozinho essa responsabilidade. Em diálogo, Noleto HJM, et al. (2023) defendem que a inclusão requer um trabalho coletivo, centrado na interação, na valorização das diferenças e na construção de aprendizagens compartilhadas. Para esses autores, as diferenças devem ser compreendidas como fonte de troca de saberes, favorecendo um processo em que todos aprendem.

Assim, evidencia-se a necessidade de uma rede de apoio envolvendo escola, família e profissionais de diferentes áreas, como defendem Ferreira F (2018) e Modesto MA, et al. (2023), especialmente diante das limitações estruturais e da falta de recursos ainda presentes nas escolas. Esses fatores contribuem para processos de exclusão, evasão e fracasso escolar, indicando que a inclusão ainda enfrenta entraves significativos.

Apesar dos avanços legais e das políticas públicas, Rodrigues MO, et al. (2024) ressaltam que a inclusão ainda representa um desafio, em parte devido à persistência de



preconceitos. Os autores acrescentam que práticas pedagógicas ainda se orientam por abordagens compensatórias e individualizadas, limitando a participação efetiva dos alunos.

Nessa perspectiva, Noletto HJM, et al. (2023) defendem que a escola deve assumir seu papel de forma consciente, promovendo mudanças no currículo, na organização do espaço e nas práticas pedagógicas. Os autores enfatizam que a construção de uma escola inclusiva exige a valorização das vivências dos alunos e a elaboração de projetos pedagógicos contextualizados, capazes de responder às especificidades de cada realidade.

Ao problematizar a efetividade da inclusão nas escolas brasileiras, Oliveira VE, et al. (2025) apontam desafios como a precariedade da infraestrutura, a insuficiência da formação docente e a resistência cultural. Em diálogo, Benitez P e Domeniconi C (2015) destacam a carência de recursos e a permanência de concepções tradicionais como obstáculos relevantes. Para esses autores, é fundamental investir em formação continuada, tecnologias assistivas e estratégias pedagógicas diversificadas.

Por outro lado, Correia ED (2025) reconhece avanços, como a ampliação do debate público, o aumento da presença de alunos com deficiência nas escolas regulares e o uso crescente de tecnologias assistivas. Ainda assim, Nascimento JS, et al. (2025) alertam que persistem barreiras estruturais e atitudinais que comprometem a efetivação da inclusão, muitas vezes associadas ao desconhecimento e à insegurança dos professores, como também apontam Modesto MA, et al. (2023).

Diante desse cenário, os autores convergem ao destacar a importância da formação docente contínua e do desenvolvimento de práticas pedagógicas diversificadas. Nesse sentido, a aprendizagem colaborativa emerge como estratégia relevante. Siqueira LCC (2019) e Borssoi AH, et al (2021) defendem que o trabalho em grupo favorece a interação, o engajamento e a construção coletiva do conhecimento. Em consonância, Rodrigues MO, et al. (2024) ressaltam a necessidade de práticas que considerem a diversidade e promovam a participação de todos.

Nessa lógica, a interação entre alunos com e sem deficiência, destacada por Nascimento JS, et al. (2025), contribui para o desenvolvimento acadêmico e social, fortalecendo valores como empatia e respeito. O professor, nesse contexto, atua como mediador, criando situações de aprendizagem baseadas no diálogo, na cooperação e na reflexão (MODESTO MA, et al., 2023).



Complementando essas ações, Leal GG (2021) destaca o papel do Atendimento

Educacional Especializado (AEE), que atua de forma complementar à escolarização, oferecendo recursos e estratégias que visam eliminar barreiras à aprendizagem. O autor enfatiza a importância da articulação entre o professor do AEE e o da sala comum, garantindo um atendimento mais efetivo e alinhado às necessidades dos alunos.

Diante de todas essas reflexões, evidencia-se que a construção de uma educação inclusiva depende de ações integradas, envolvendo gestão, formação docente, práticas pedagógicas, apoio especializado e mudança de concepções. Trata-se de um processo contínuo, que exige compromisso coletivo para garantir não apenas o acesso, mas a participação efetiva e a aprendizagem significativa de todos os estudantes.

4 A atuação conjunta na promoção da inclusão: família e comunidade escolar

À luz da legislação brasileira, a participação da família é reconhecida como elemento central no processo educativo. A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (BRASIL, 1996) estabelece a educação como uma responsabilidade compartilhada entre escola, família e comunidade. Em consonância, a Lei Brasileira de Inclusão (Lei nº 13.146/2015) assegura às famílias o direito de participação ativa na educação dos filhos com deficiência, além de enfatizar a necessidade de sua orientação e fortalecimento nesse processo.

Entretanto, Silva EF e Elias LCS (2022) problematizam que, embora os direitos estejam garantidos, a compreensão da inclusão varia entre as famílias, sendo influenciada por fatores como trajetória de vida, condições socioeconômicas, formas de comunicação e redes de apoio. Em diálogo com Marques CM, et al. (2020), os autores destacam que cada família vivencia de maneira singular o processo de inclusão, enfrentando desafios relacionados às demandas do cotidiano, ao acompanhamento escolar e à ausência, por vezes, de suporte institucional adequado.

Diante disso, Silva EF e Elias LCS (2022) defendem que a escola deve reconhecer essas singularidades e acolher as expectativas familiares, favorecendo uma atuação conjunta. Nessa mesma perspectiva, Vasconcelos SG. Et al. (2024) ressaltam que a inclusão não se efetiva apenas por meio de dispositivos legais, mas depende de condições estruturais e humanas, bem como de ações integradas entre família, escola e sociedade. Assim, os autores convergem ao afirmar que o diálogo, a cooperação e o compromisso coletivo são fundamentais para a construção de um ambiente inclusivo.



Nesse contexto, Leal GG (2021) e Vasconcelos SG. Et al. (2024) destacam que a família exerce papel essencial por ser o primeiro espaço de socialização da criança, contribuindo para a formação de valores, crenças e percepções. Os autores enfatizam que a relação entre escola e família deve ser construída com base na confiança, na comunicação contínua e na compreensão das especificidades do aluno, o que favorece sua adaptação e desenvolvimento.

A parceria entre escola e família, portanto, constitui um dos pilares da educação inclusiva. Leal GG (2021) aponta que a família pode colaborar com a escola ao compartilhar informações sobre o aluno, contribuir na construção de estratégias pedagógicas e oferecer suporte emocional. Silva EF e Elias LCS (2022) acrescentam que essa participação ativa fortalece o processo educativo, inclusive na elaboração de planos pedagógicos individualizados.

Além disso, Leal GG (2021) e Vasconcelos SG, et al. (2024) ressaltam que a participação da família em reuniões, conselhos e decisões escolares fortalece o sentimento de pertencimento do aluno e contribui para práticas pedagógicas mais adequadas. Essa troca constante de informações permite que os professores compreendam melhor as potencialidades e necessidades dos estudantes, favorecendo intervenções mais eficazes.

No que se refere ao papel do professor, Leal GG (2021) destaca a necessidade de repensar práticas, concepções e estratégias, adotando uma postura acolhedora diante da diversidade. Em consonância, Noleto HJM, et al. (2023) afirmam que o docente deve atuar como mediador da aprendizagem, criando condições para que todos os alunos se desenvolvam sem discriminação, reconhecendo as diferenças como parte do processo educativo.

Contudo, os autores também reconhecem os desafios enfrentados pelos professores. Leal GG (2021) aponta a complexidade de atender a alunos com diferentes ritmos e necessidades, o que exige formação continuada e reflexão constante sobre a prática pedagógica. Nesse sentido, Silva EF e Elias LCS (2022) e Vasconcelos SG, et al. (2024) reforçam a importância do apoio institucional, do acesso a recursos e tecnologias assistivas e da oferta de suporte especializado.

Por fim, os estudos convergem ao indicar que a efetivação da educação inclusiva depende de uma atuação articulada entre família, escola e demais profissionais, aliada ao compromisso com a formação docente e à criação de condições adequadas de ensino.



Trata-se de um processo coletivo, que exige diálogo, cooperação e a valorização da diversidade como princípio fundamental da prática educativa.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A partir das discussões desenvolvidas ao longo deste estudo, evidencia-se que a efetivação da educação inclusiva ainda não se concretizou plenamente, em razão dos múltiplos desafios estruturais, pedagógicos e culturais que persistem no contexto educacional. Embora haja avanços significativos no campo legal e nas políticas públicas, a prática inclusiva ainda encontra limites na insuficiência de recursos, na fragilidade da formação docente e nas barreiras atitudinais que dificultam a consolidação de uma escola verdadeiramente inclusiva.

Nesse cenário, observa-se que, apesar do empenho de muitos professores em adotar práticas inclusivas, ações isoladas não são suficientes para responder à complexidade do processo. O trabalho docente torna-se ainda mais desafiador diante de turmas numerosas, da ausência de formação continuada consistente, da escassez de tecnologias assistivas e da falta de apoio institucional e psicológico. Assim, reafirma-se que a inclusão não pode ser compreendida como responsabilidade individual do professor, mas como um compromisso coletivo, que envolve escola, família, poder público e sociedade.

Dessa forma, a construção de uma educação inclusiva de qualidade exige a articulação entre diferentes atores e a implementação de políticas que garantam condições efetivas de ensino e aprendizagem. As escolas precisam se reorganizar para atender à diversidade, promovendo práticas pedagógicas que assegurem a participação ativa dos alunos, respeitem suas singularidades e valorizem suas potencialidades. Isso implica investir na formação continuada dos profissionais, na contratação de equipes qualificadas e na criação de ambientes que favoreçam o diálogo, a cooperação e o respeito às diferenças.

Além disso, destaca-se a importância da participação da comunidade escolar: professores, alunos, famílias e demais colaboradores, na construção de uma cultura inclusiva, baseada em mudanças de postura e no compromisso com a equidade. A inclusão escolar deve ser compreendida como um processo que ultrapassa os limites da sala de aula, envolvendo dimensões políticas, pedagógicas, sociais e culturais, e promovendo a convivência entre alunos com e sem deficiência como condição fundamental para a aprendizagem coletiva.



Por fim, reforça-se que a educação inclusiva não se efetiva apenas por meio de leis ou diretrizes, mas por meio de ações concretas, articuladas e contínuas. Nesse sentido, torna-se indispensável o apoio das políticas públicas e a atuação integrada de diferentes setores, como educação, saúde e assistência social, no acompanhamento dos alunos e no suporte aos profissionais da educação.

Assim, a inclusão deve ser entendida como um projeto coletivo de sociedade, que requer compromisso, investimento e transformação contínua, visando garantir o direito à educação de qualidade para todos.

REFERÊNCIAS

BENITEZ P, DOMENICONI C. Inclusão escolar: O papel dos agentes educacionais brasileiros. 2015. <https://doi.org/10.1590/1982-3703000652014>.

BORSSOI AH, et al. Aprendizagem colaborativa no contexto de uma atividade de modelagem matemática. 2021. <https://doi.org/10.1590/1980-4415v35n70a17>.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais. Anísio Teixeira (Inep). Censo Escolar da Educação Básica 2024: Notas Estatísticas. Brasília, DF: Inep, 2025.

BRASIL. Ministério de Educação e Cultura. LDB- Lei nº 9394/96 de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, MEC. Recuperado de <http://portal.mec.gov.br>.

5 BRASIL. Ministério da Educação. (2020). Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva. Brasília: MEC. Recuperado de <http://portal.mec.gov.br/educacao-especial>.

BRASIL. Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência). Lei nº 13.146, de 6 de julho de 2015. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2015/lei/l13146.htm.

BRASIL. Lei nº 13.146, de 6 de julho de 2015. Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência. Diário Oficial da União.

BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Diário Oficial da União.

CARVALHO RCS, MAIA MR. A gestão escolar na formação de uma escola de qualidade para todos. Revista MultiAtual, v. 1, n.4., 28 de agosto de 2020. <https://www.multiatual.com.br/2020/08/a-gestao-escolar-na-formacao.html>.

CAVALCANTE M. Contexto histórico da construção da educação inclusiva no Brasil. 2011. Disponível em: www.inclusaoja.com.br.



CORREIA ED. Desafios e Avanços na Educação Inclusiva: A escola como espaço de cidadania e vida social. Revista Científica FESA, [S. l.], v. 3, n. 27, p. 03–15, 2025. DOI: 10.56069/2676-0428.2025.630.

FERREIRA F. Educação inclusiva: Quais os pilares e o que a escola precisa fazer. PROESC. 2018. <https://www.proesc.com/blog/educacao-inclusiva-o-que-a-escola-precisa-fazer>.

FERREIRA FRS, et al. A Evolução da Educação Especial e Inclusiva no Brasil: Conquistas, Desafios e Perspectivas. 2025. *Brazilian Journal of Implantology and Health Sciences*, 7(5), 219–226. <https://doi.org/10.36557/2674-8169.2025v7n5p219-226>.

FREITAS LN, PINHO AM. A Escola Inclusiva para Alunos com Deficiência: Uma Construção Histórica e legal. 2023, [Doi.org/10.51891/rease.v9i10.11871](https://doi.org/10.51891/rease.v9i10.11871).

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

LEAL CG. A inclusão de alunos com necessidades especiais no ensino regular: O desafio de uma educação para todos. 2021. <https://repositorio.ifpb.edu.br>.

LÜDKE M, ANDRÉ MEDA. Pesquisa em educação: Abordagens qualitativas. São Paulo: EPU, 1986.

MACHADO MLCA, SENNA LAG. As políticas públicas inclusivas e o sujeito do fracasso escolar. 2012. DOI: <https://doi.org/10.22409/revistaleph.v0i18.39004>.

MARQUES CM, et al. Inclusão da criança com deficiência no ensino regular: olhar das famílias sobre a inclusão na escola. *Práxis Educativa*, 15, e2013499. Epub 26 de março de 2020. <https://doi.org/10.5212/praxeduc.v.15.13499.012>.

MODESTO MA, et al. *Desafios e possibilidades para a implementação de uma educação especial e inclusiva na rede estadual de ensino de Sergipe*. Revista Brasileira de Educação Especial, 29, e0234, 2023. <https://doi.org/10.1590/1980-54702023v29e0234>.

NASCIMENTO JS, et al. Educação inclusiva: Práticas e desafios no atendimento a estudantes com deficiência. 2025. DOI: [10.56238/levv15n43-023](https://doi.org/10.56238/levv15n43-023).

NOLETO HJM, et al. A Inclusão do Aluno com Deficiência no Ensino Regular e o Papel do Professor nesse processo. 2023; *Revista Foco*, 16(10), e3224. <https://doi.org/10.54751/revistafoco.v16n10-005>

OLIVEIRA VE, et al. A Percepção dos Professores frente aos Desafios da Inclusão de Alunos com Deficiência no Curso Técnico em Informática em um Instituto Federal em Minas Gerais. 2025. <https://doi.org/10.56238/levv16n51-021>.

RODRIGUES MO, et al. Práticas socioeducativas inclusivas: conceitualizações e tendências de produção científica no campo da educação. *Educação e pesquisa*, 50, 2024. e269265. <https://doi.org/10.1590/S1678-4634202450269265>.



SANTOS AA. Inclusão escolar de crianças diagnosticadas com transtorno do espectro autista: Significados e práticas. 2019. <https://repositorio.ufba.br/ri/bitstream/ri/20228/4/Disserta%c3%a7%c3%a3o%20Aline%20de%20Almeida%20Santos.pdf>.

SIQUEIRA LCC. Gamificação: Experiências pedagógicas inovadoras no chão da escola. 2019. <https://repositorio.ufrn.br>.

SILVA EF, ELIAS LCS. Inclusão de alunos com deficiência intelectual: Recursos e dificuldades da família e de professoras. 2022. <https://doi.org/10.1590/0102-469826627>.

SERIGHELLI MA, ARALDI MA. Inclusão (exclusão) Social dos Alunos com Deficiência em Sala de Aula. 2021. <https://periodicos.uniarp.edu.br>.

TEIXEIRA AZA. Um Olhar na Psicologia da Educação e da Aprendizagem. [Doi.org/10.51891/rease.v9i6](https://doi.org/10.51891/rease.v9i6). (2023).

VASCONCELO SG, et al. Educação inclusiva e a função da família: Um estudo por meio de produções acadêmicas. 2024. DOI: 10.69849/revistaft/ma10202401041005.

