ISSN: 2358-8829

EDUCAÇÃO INCLUSIVA NO BRASIL: AVANÇOS E DESAFIOS NA PRÁTICA ESCOLAR

Lenilda Pereira dos Santos [1]

1. INTRODUÇÃO

A educação inclusiva constitui um dos principais desafios e conquistas da educação contemporânea, orientando-se pela necessidade inadiável de assegurar não apenas o acesso formal, mas também a permanência qualificada, a participação ativa e a aprendizagem efetiva de todos os estudantes no espaço comum da escola regular (Mantoan, 2003; Brasil, 2008). No Brasil, a trajetória da inclusão escolar foi marcada por profundas transformações legais e políticas, sobretudo a partir da Constituição Federal de 1988, da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB nº 9.394/1996), da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (2008) e da Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Lei nº 13.146/2015) (Brasil, 1988, 1996, 2008, 2015). Não obstante os avanços consubstanciados nesse aparato regulatório, persistem entraves complexos no cotidiano das instituições educativas, destacando-se as lacunas na formação docente, a precariedade da infraestrutura física e tecnológica, a escassez de recursos didáticos adaptados, as barreiras atitudinais e as fragilidades na articulação entre os diferentes profissionais envolvidos no processo formativo (Castro; Sousa Alves, 2019; Baptista et al., 2015).

Historicamente, durante grande parte da evolução dos sistemas de ensino, as pessoas com deficiência foram afastadas dos espaços regulares e submetidas a práticas sistemáticas de segregação social e educacional, permanecendo longos períodos institucionalizadas ou privadas do acesso à educação formal (Baptista et al., 2015). A

[1] Doutora em Ciências da Educação pela Universidade Columbia-Paraguay, Psicopedagoga, Neuropsicopedagoga , Mestre em educação pela Universidade Bandeirante de São Paulo , Graduada em Letras (Português e Inglês) e complementação em Espanhol pelo Centro Universitário de Santo André e Graduada em Pedagogia pelo Centro Universitário de Araras Dr Edmundo Ulson UNAR , estuda psicanalise pela Universidade Anhanguera SP, já atuou na Fundação CASA e atualmente atua como Professora no estado de SP e em Santana de Parnaíba SP, seguindo como escritora , palestrante, atendimentos psicopedagógicos , aulas eventuais em pós Latu Sensu atuando também na área da Psicomotricidade e Atendimento Educacional Especializado – AEE e Coordenação Pedagógica. / cv: http://lattes.cnpq.br/0538445778841994. Email: leniudaps@gmail.com.

deficiência era hegemonicamente concebida sob uma ótica médica e assistencialista, na qual o impedimento individual era categorizado como patologia intrínseca e obstáculo primário à participação social (Mantoan, 2003). A mudança progressiva dessa conceção resultou de intensas lutas empreendidas por movimentos sociais, organizações de defesa dos direitos humanos, pesquisadores, famílias e pessoas com deficiência a partir da segunda metade do século XX, consolidando o entendimento de que a exclusão não decorre meramente das características orgânicas individuais, mas sobretudo das barreiras erguidas pela própria sociedade (Unesco, 1994; Baptista et al., 2015).

Nesse cenário de virada conceitual, a educação passou a ser compreendida como direito público inalienável e instrumento primordial de emancipação social (Brasil, 1988). A escola regular deixou de ser concebida como um espaço restrito aos educandos capazes de corresponder a um currículo estandardizado e homogéneo, passando a ser convocada a acolher a diversidade humana como dimensão enriquecedora do ato pedagógico (Mantoan, 2003). A Carta Constitucional de 1988 rompeu com o assistencialismo ao estabelecer a igualdade de condições para o acesso e a permanência na escola, prescrevendo o atendimento educacional especializado preferencialmente na rede regular (Brasil, 1988). Em âmbito internacional, a Declaração de Salamanca (1994) sedimentou o compromisso com o modelo inclusivo nas escolas comuns (Unesco, 1994), enquanto a LDB nº 9.394/1996, a Política Nacional de 2008 e a Lei nº 13.146/2015 definiram o público-alvo da educação especial, conferiram caráter complementar/suplementar ao Atendimento Educacional Especializado (AEE) e tipificaram como violação qualquer recusa ou ónus na matrícula escolar (Brasil, 1996, 2008, 2015).

A concretização da inclusão escolar, contudo, não se encerra na garantia burocrática da vaga e na presença física do estudante em sala de aula (Mantoan, 2003). Exige a criação de condições materiais e metodológicas para que ele participe das dinâmicas formativas, estabeleça laços de pertença coletiva, desenvolva suas potencialidades e encontre estratégias pedagógicas adequadas aos seus modos singulares de aprender (Castro; Sousa Alves, 2019). Uma instituição genuinamente inclusiva é aquela que remodela sua própria organização institucional, tempos, espaços e currículos para acolher a pluralidade dos sujeitos, em vez de exigir a sua adaptação solitária a estruturas pré-concebidas (Mantoan, 2003; Baptista et al., 2015).

Nessa perspetiva, este estudo tem como objetivo central analisar os avanços e os desafios da educação inclusiva na prática escolar brasileira, examinando criticamente os marcos legais, as conceções teóricas, a formação de professores, a atuação do AEE, as políticas públicas, as dimensões da acessibilidade e as barreiras que ainda obstaculizam o cotidiano formativo. Trata-se de uma pesquisa qualitativa, de caráter bibliográfico e documental, alicerçada na legislação educacional e na literatura científica de referência (Gil, 2008). Os resultados evidenciam que a efetivação das garantias jurídicas vigentes requer investimentos contínuos, políticas públicas consistentes, planejamento pedagógico flexível e a superação das barreiras atitudinais, consolidando a inclusão como um compromisso ético e permanente com uma educação verdadeiramente democrática e equitativa (Mantoan, 2003; Castro; Sousa Alves, 2019).

2. METODOLOGIA

Esta pesquisa caracteriza-se como qualitativa, bibliográfica e documental (Gil, 2008). A abordagem qualitativa mostra-se particularmente fecunda no campo educacional porque possibilita compreender os fenômenos formativos na sua complexidade intrínseca, desvelando significados, contradições e relações sociais que não podem ser quantificados numericamente de forma satisfatória (Gil, 2008). A realidade escolar inclusiva envolve dinâmicas institucionais, representações docentes e barreiras invisíveis que demandam uma análise hermenêutica apurada.

Segundo Gil (2008), a pesquisa bibliográfica analisa produções científicas previamente consolidadas — livros didáticos e teóricos, teses, dissertações e artigos publicados em periódicos indexados —, facultando ao investigador a elaboração de um quadro analítico consistente e fundamentado sobre o estado da arte do tema. A dimensão documental complementa o estudo por meio da leitura sistemática de fontes normativas primárias, legislações federais e diretrizes curriculares oficiais do Ministério da Educação (Brasil, 1988, 1996, 2008, 2015).

O *corpus* de análise integrou a Constituição Federal de 1988, a Declaração de Salamanca (Unesco, 1994), a Lei nº 9.394/1996 (LDB), a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (MEC, 2008) e a Lei nº 13.146/2015 (Lei

Brasileira de Inclusão). No plano teórico, o diálogo crítico pautou-se nos referenciais consolidados de Mantoan (2003), Baptista et al. (2015) e Castro e Sousa Alves (2019). As reflexões foram categorizadas em quatro eixos analíticos fundamentais:

1. Avanços legais e normativos da educação inclusiva no Brasil;
2. Conceções teóricas e epistemológicas da inclusão versus integração escolar;
3. Formação docente, práticas pedagógicas e Atendimento Educacional Especializado (AEE);
4. Desafios contemporâneos, barreiras multidimensionais e perspetivas de consolidação institucional.

A investigação não buscou quantificar dados primários em termos estatísticos, mas sim realizar um diagnóstico analítico-crítico das tensões existentes entre as garantias de direito formal e as condições reais de funcionamento das redes de ensino (Gil, 2008).

3.REFERENCIAL TEÓRICO

3.1 Marcos legais da educação inclusiva no Brasil

A evolução da educação inclusiva no Brasil vincula-se ao desenvolvimento dos direitos humanos e à ampliação da cidadania. A Constituição de 1988 estabeleceu a educação como direito de todos e determinou a igualdade de condições para o acesso e permanência, fixando a oferta do Atendimento Educacional Especializado prioritariamente na rede regular (art. 208, III) (Brasil, 1988).

A LDB nº 9.394/1996 consolidou a educação especial como modalidade escolar transversal a todas as etapas do ensino (Brasil, 1996). A Declaração de Salamanca (1994) legitimou internacionalmente a escola comum como o meio mais eficaz para combater atitudes discriminatórias e edificar comunidades escolares acolhedoras (Unesco, 1994). Em 2008, a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva delimitou o público-alvo da educação especial e reafirmou o AEE com função complementar ou suplementar ao currículo comum (Brasil, 2008). Por sua vez, a Lei nº 13.146/2015 (LBI) ampliou a proteção contra condutas discriminatórias e garantiu o aprendizado ao longo de toda a vida (Brasil, 2015). Todavia, constata-se uma persistente lacuna entre as disposições da norma legal e a sua concretização prática nas escolas.

ISSN: 2358-8829

3.2 Concepções de inclusão escolar: Transição do modelo médico ao social

A inclusão escolar representa uma rutura paradigmática que transfere a responsabilidade da adaptação do estudante para a instituição de ensino. Enquanto o modelo integracionista fundava-se no pressuposto da normalização — acolhendo o aluno desde que este se adaptasse ao sistema —, o paradigma inclusivo preconiza uma mudança radical na estrutura institucional.

Mantoan (2003) assevera que a inclusão é o privilégio de conviver com as diferenças e de aprender a partir delas, postulando a reorganização dos tempos, espaços e práticas pedagógicas. Nesse contexto, impõe-se a distinção entre igualdade e equidade: a igualdade assegura direitos universais perante a lei, enquanto a equidade viabiliza os apoios pedagógicos individualizados para que educandos com diferentes pontos de partida usufruam de idênticas oportunidades educativas. Como fundamentam Baptista et al. (2015), essa rutura ancora-se no modelo social da deficiência, que desloca o conceito ontológico de barreira do indivíduo para o meio ambiente escolar.

3.3 Formação docente e práticas pedagógicas inclusivas

A mediação exercida pelo professor da classe comum situa-se no centro propulsor da inclusão escolar. No cotidiano da sala de aula, os educadores defrontam-se com demandas complexas que extrapolam o domínio transmissivo do currículo. Quando o docente não recebe formação condizente, a presença de alunos com necessidades específicas gera insegurança técnica e desamparo pedagógico (Castro; Sousa Alves, 2019).

Castro e Sousa Alves (2019) reforçam que a consolidação de práticas inclusivas exige planejamento sistemático, colaboração e domínio de estratégias didáticas diversificadas. A formação continuada em serviço apresenta-se como instrumento primordial para a reflexão crítica da prática docente e a aplicação de princípios da diferenciação didática. Entre os procedimentos fundamentais, destacam-se:

- Suportes didáticos visuais e táteis combinados;

- Dinâmicas de aprendizagem cooperativa em pequenos grupos;
- Emprego orientado de Tecnologias Assistivas;
- Rotinas estruturadas com instruções claras e objetivas;
- Planejamento curricular centrado nas potencialidades reais do estudante, fortalecido pelo coensino com o professor especialista do AEE (Castro; Sousa Alves, 2019).

3.4 O Atendimento Educacional Especializado (AEE) e a articulação interinstitucional

O Atendimento Educacional Especializado (AEE) configura-se como um serviço técnico-pedagógico essencial para a sustentabilidade da política inclusiva. Instituído para complementar ou suplementar a formação dos educandos público-alvo da educação especial, o AEE organiza-se predominantemente nas Salas de Recursos Multifuncionais (SRMs), operando no turno inverso ao da escolarização regular (Brasil, 2008).

Suas atribuições nucleares englobam o ensino do Sistema Braille, da Libras, da Comunicação Aumentativa e Alternativa (CAA) e o enriquecimento curricular para altas habilidades. Para que o AEE cumpra sua função emancipatória, impõe-se a institucionalização de planejamento conjunto com o professor regente, evitando que o aluno fique pedagogicamente isolado no atendimento especializado e garantindo que as ferramentas de acessibilidade circulem livremente na sala de aula comum (Baptista et al., 2015).

4. POLÍTICAS PÚBLICAS, ACESSIBILIDADE E AMBIENTE ESCOLAR

4.1 Políticas públicas, financiamento e garantia do direito

A consolidação da educação inclusiva requer investimentos orçamentais contínuos em infraestrutura, tecnologias acessíveis e valorização profissional. As assimetrias socioeconómicas e regionais brasileiras geram profundas distorções entre as redes municipais e estaduais de ensino, exigindo que o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica (Fundeb) atue como equalizador de oportunidades. Ademais, faz-se indispensável articular a escola em rede intersetorial com os serviços de saúde (UBS, CAPS) e assistência social (CRAS), assegurando a proteção integral dos educandos em situação de vulnerabilidade (Brasil, 2015).

4.2 Acessibilidade multidimensional e Tecnologia Assistiva

Conforme delineado pela Lei nº 13.146/2015, a acessibilidade na escola compõe uma estrutura multidimensional: arquitetônica (eliminação de barreiras físicas), comunicacional (Libras, Braille, audiodescrição), metodológica (flexibilização curricular), digital (plataformas acessíveis) e atitudinal (Brasil, 2015). A Tecnologia Assistiva (TA) amplia as habilidades funcionais e a autonomia dos educandos, demandando formação pedagógica docente para que os recursos sejam aplicados com intencionalidade formativa e protagonismo discente (Castro; Sousa Alves, 2019).

4.3 Barreiras atitudinais, capacitismo e cultura escolar

As barreiras atitudinais revelam-se como os obstáculos mais silenciosos e difíceis de erradicar. Tais barreiras sustentam o capacitismo, que se manifesta pela presunção de incapacidade intelectual (oferta de atividades infantis e descontextualizadas) e pela superproteção complacente. A superação dessas posturas exige transformação cultural na comunidade escolar, promovendo o diálogo sistemático sobre empatia, convivência e direitos humanos com todos os estudantes (Mantoan, 2003; Baptista et al., 2015).

4.4 Família e escola: Da cobrança à parceria colaborativa

A articulação orgânica entre família e escola é decisiva para o sucesso educacional. A família oferece o histórico afetivo e comportamental do estudante, enquanto a escola proporciona a mediação técnica do conhecimento. A relação deve fundar-se no acolhimento sensível e na corresponsabilidade, substituindo reuniões punitivas pelo reconhecimento compartilhado dos progressos e potencialidades do educando (Baptista et al., 2015).

4.5 Avaliação da aprendizagem na perspectiva inclusiva

A avaliação tradicional conteudista e somativa atua frequentemente como barreira eliminatória. A perspetiva inclusiva exige a transição para a avaliação formativa e processual, que investiga como o estudante elabora o conhecimento e quais apoios didáticos devem ser reajustados. Instrumentos diversificados — portfólios, registos reflexivos, tarefas práticas e dilação de tempo — permitem avaliar a evolução individual do aluno em relação a si mesmo (Mantoan, 2003; Castro; Sousa Alves, 2019).

ISSN: 2358-8829

4.6 Educação inclusiva e neurodiversidade

O conceito de neurodiversidade reconhece variações neurológicas (TEA, TDAH, dislexia e deficiência intelectual) como expressões da diversidade humana. Para estudantes no espectro autista, a organização do ambiente sensorial, a previsibilidade da rotina através de cronogramas visuais, a comunicação verbal direta e a valorização de hiperfocos curriculares são práticas fundamentais. A ação pedagógica deve focar-se no indivíduo concreto, evitando preconceitos derivados de laudos diagnósticos (Castro; Sousa Alves, 2019).

5. RESULTADOS E DISCUSSÃO DOS DESAFIOS CONTEMPORÂNEOS

A revisão bibliográfica e documental confirma avanços substanciais na universalização das matrículas escolares na rede regular de ensino. Contudo, confirma-se que a inserção física não assegura automaticamente a inclusão efetiva. Mapearam-se cinco nós críticos prioritários:

1. **Formação docente incipiente:** Carência de capacitação em serviço para diferenciação didática e elaboração do Plano de Desenvolvimento Individualizado (PDI) em turmas heterogéneas (Castro; Sousa Alves, 2019);
2. **Infraestrutura precária e disparidades territoriais:** Persistência de barreiras arquitetônicas e escassez de materiais acessíveis em regiões periféricas (Brasil, 2015);
3. **Persistência de barreiras atitudinais:** Práticas capacitistas e rebaixamento de expectativas sobre a capacidade de aprendizagem dos estudantes (Mantoan, 2003);
4. **Escassez de equipas multiprofissionais:** Insuficiência de psicólogos, fonoaudiólogos e terapeutas ocupacionais a apoiar o trabalho docente (Baptista et al., 2015);
5. **Desafios da cultura digital:** Falta de acessibilidade tecnológica em plataformas e conteúdos informatizados (Brasil, 2015).

ISSN: 2358-8829

6. CONSIDERAÇÕES FINAIS

A educação inclusiva no Brasil alcançou conquistas notáveis no plano normativo mediante a Constituição de 1988, a LDB, a Declaração de Salamanca, a Política de 2008 e a Lei Brasileira de Inclusão (Brasil, 1988, 1996, 2008, 2015; Unesco, 1994). O reconhecimento do modelo social da deficiência consolidou a escola regular como património inalienável de todos (Baptista et al., 2015).

Todavia, a inclusão permanece como um processo contínuo de consolidação prática. A garantia do direito à educação transcende a matrícula burocrática e exige investimentos orçamentais sustentados, formação continuada de professores em serviço, fortalecimento do AEE em articulação com a sala comum e desconstrução das barreiras atitudinais (Castro; Sousa Alves, 2019). A inclusão escolar é um projeto de transformação integral da própria escola, tornando-a um espaço democrático, acolhedor e emancipador para todos os seres humanos (Mantoan, 2003).

REFERÊNCIAS

BAPTISTA, C. R. et al. **Inclusão e escolarização: múltiplas perspectivas**. 2. ed. Porto Alegre: Mediação, 2015.

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

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

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.

CASTRO, P. A.; SOUSA ALVES, C. O. Formação docente e práticas pedagógicas inclusivas. **E-Mosaicos**, Rio de Janeiro, v. 7, p. 3-25, 2019.

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

ISSN: 2358-8829

MANTOAN, M. T. E. **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.