

EDUCAÇÃO INCLUSIVA NO BRASIL: DESAFIOS DA PRÁTICA DOCENTE FRENTE ÀS POLÍTICAS PÚBLICAS

DOI: 10.5281/zenodo.18776226

Israel Vinicius Musse Pereira¹

Rozineide Iraci Pereira da Silva²

RESUMO

O presente artigo, de natureza bibliográfica e abordagem qualitativa, tem como objetivo analisar os desafios enfrentados pelos docentes na efetivação da Educação Inclusiva no Brasil, à luz das políticas públicas que a fundamentam. A pesquisa baseia-se na análise de documentos legais e referenciais teóricos que discutem a inclusão escolar sob perspectivas históricas, pedagógicas e críticas. O estudo evidencia que, embora o país disponha de um arcabouço normativo consistente que assegura o direito à educação para todos, persistem obstáculos estruturais, formativos e culturais que dificultam a concretização de práticas pedagógicas inclusivas no cotidiano escolar. Destaca-se a formação continuada como elemento essencial para o fortalecimento da atuação docente, considerando a necessidade de desenvolvimento de competências técnicas e sensibilidade pedagógica para lidar com a diversidade. Além disso, o trabalho problematiza as transformações no processo de ensino e aprendizagem,

REVISTA TÓPICOS

<https://revistatopicos.com.br> – ISSN: 2965-6672

intensificadas no contexto pós-pandêmico, que demandam inovação metodológica e maior atenção às singularidades dos estudantes. Conclui-se que a consolidação de uma escola verdadeiramente inclusiva requer compromisso coletivo, políticas públicas efetivas e valorização do professor como agente central na promoção da equidade e da justiça social.

Palavras-chave: Educação Inclusiva; Formação Docente; Políticas Públicas; Prática Pedagógica; Inclusão Escolar.

ABSTRACT

This article, characterized as a qualitative bibliographic study, aims to analyze the challenges faced by teachers in implementing Inclusive Education in Brazil, considering the public policies that support it. The research is based on the analysis of legal documents and theoretical references that discuss school inclusion from historical, pedagogical, and critical perspectives. The study reveals that, although Brazil has a consistent legal framework that guarantees the right to education for all, structural, formative, and cultural barriers still hinder the consolidation of inclusive pedagogical practices in everyday school life. Continuing teacher education is highlighted as a key element in strengthening professional performance, given the need to develop both technical competencies and pedagogical sensitivity to address diversity. Furthermore, the paper discusses transformations in the teaching and learning process, intensified in the post-pandemic context, which require methodological innovation and greater attention to students' individual needs. It concludes that the consolidation of a truly inclusive school depends on collective commitment, effective public policies, and the recognition of teachers as central agents in promoting

equity and social justice.

Keywords: Inclusive Education; Teacher Education; Public Policies; Pedagogical Practice; School Inclusion. Parte superior do formulário

Parte inferior do formulário

1. INTRODUÇÃO

A Educação Inclusiva constitui, na contemporaneidade, um dos principais desafios das políticas educacionais brasileiras, sobretudo no que se refere à efetivação de práticas pedagógicas capazes de assegurar o direito à aprendizagem de todos os estudantes. Embora o ordenamento jurídico nacional reconheça a educação como direito fundamental, a concretização desse princípio no cotidiano escolar ainda demanda transformações estruturais, formativas e culturais. Nesse contexto, o presente artigo propõe uma reflexão acerca dos desafios enfrentados pelos docentes na implementação da Educação Inclusiva, considerando as exigências impostas pelas políticas públicas e pelas demandas da diversidade presente nas salas de aula.

A consolidação de uma escola inclusiva pressupõe a superação de práticas excludentes historicamente enraizadas no sistema educacional. A esse respeito, a Política Nacional de Educação Especial destaca que:



Ao reconhecer que as dificuldades enfrentadas nos sistemas de ensino evidenciam a

REVISTA TÓPICOS

<https://revistatopicos.com.br> – ISSN: 2965-6672

necessidade de confrontar as práticas discriminatórias e criar alternativas para superá-las, a educação inclusiva assume espaço central no debate acerca da sociedade contemporânea e do papel da escola na superação da lógica da exclusão. (BRASIL, 1994, p. 1).

Tal perspectiva evidencia que a inclusão não se restringe à matrícula do estudante com deficiência na escola regular, mas implica mudanças significativas nas concepções pedagógicas, na organização curricular e nas atitudes institucionais. Assim, torna-se imprescindível compreender os fundamentos legais que sustentam essa política, como a Constituição da República Federativa do Brasil de 1988, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei nº 9.394/1996) e o Plano Nacional de Educação (Lei nº 13.005/2014), documentos que asseguram o direito à educação em condições de igualdade e orientam a construção de sistemas educacionais inclusivos.

No campo teórico, o debate dialoga com autores que defendem uma prática pedagógica crítica e comprometida com a transformação social. Nessa direção, Freire (2011) enfatiza a centralidade da reflexão na formação docente, ao afirmar:

REVISTA TÓPICOS

<https://revistatopicos.com.br> – ISSN: 2965-6672

*“Por isso é que, na formação permanente dos professores, o momento fundamental é o da reflexão crítica sobre a prática. É pensando criticamente a prática de hoje ou de ontem que se pode melhorar a próxima prática.”
(FREIRE, 2011, p. 40).*

A formação continuada, portanto, configura-se como elemento estruturante para o fortalecimento da atuação docente, especialmente diante das demandas impostas pela inclusão. Muitos professores ainda se sentem inseguros quanto às adaptações curriculares, às estratégias metodológicas diferenciadas e aos processos avaliativos inclusivos, o que reforça a necessidade de políticas formativas consistentes e permanentes.

Além disso, as transformações educacionais intensificadas no contexto pós-pandêmico evidenciaram novas exigências para o trabalho docente, demandando inovação didática, uso ampliado de tecnologias educacionais e maior sensibilidade às singularidades dos estudantes. Tais mudanças ampliaram os desafios já existentes, tornando ainda mais evidente a importância de planejamento colaborativo, articulação com o Atendimento Educacional Especializado (AEE) e fortalecimento da parceria entre escola e família.

Dessa forma, este estudo, de natureza bibliográfica, busca analisar os fundamentos legais e teóricos da Educação Inclusiva no Brasil, bem como problematizar os desafios enfrentados pelos docentes na efetivação de práticas pedagógicas inclusivas. Pretende-se, assim, contribuir para o aprofundamento do debate sobre a formação docente, o compromisso institucional e a construção de uma cultura escolar pautada na equidade, no respeito às diferenças e na garantia do direito à aprendizagem para todos. Parte inferior do formulário

2. FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

A Educação Inclusiva, enquanto constructo teórico e político, ultrapassa a dimensão espacial da escola e insere-se no campo mais amplo das disputas em torno do direito à educação e da democratização das oportunidades formativas. Com efeito, não se trata apenas de assegurar o ingresso de sujeitos historicamente marginalizados no sistema de ensino, mas de tensionar os próprios fundamentos epistemológicos que sustentaram práticas seletivas, normalizadoras e excludentes ao longo da história da escolarização moderna. Assim, a inclusão emerge como princípio estruturante de uma nova racionalidade pedagógica, na qual a diversidade deixa de ser concebida como desvio da norma e passa a constituir elemento constitutivo da experiência educativa.

No contexto brasileiro, a distinção entre integração e inclusão foi amplamente problematizada por Mantoan (2003), cuja produção teórica contribuiu decisivamente para a consolidação do paradigma inclusivo. Ao discutir os modelos de inserção escolar, a autora afirma:

[...] o processo de integração ‘refere-se especificamente aos modelos de inserção escolar de alunos com deficiências, que compreendem um continuum de possibilidades, desde as classes comuns até locais específicos, como classes e escolas especiais. (MANTOAN, 2003, p. 09).

A partir dessa formulação, evidencia-se que a integração, embora represente avanço em relação à segregação absoluta, ainda preserva a lógica adaptativa, segundo a qual o estudante deve ajustar-se às estruturas preexistentes. Em contraposição, a inclusão implica transformação estrutural do sistema escolar, deslocando o foco da deficiência para as barreiras pedagógicas, arquitetônicas, comunicacionais e atitudinais que restringem a participação plena dos sujeitos. Tal deslocamento epistemológico encontra respaldo também em Booth e Ainscow (2011), para os quais a inclusão constitui processo contínuo de identificação e superação de obstáculos à aprendizagem e à participação, exigindo revisão permanente das culturas, políticas e práticas escolares.

No plano normativo, a consolidação do paradigma inclusivo no Brasil encontra fundamento na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional

(1996), que estabelece princípios orientadores para a organização da educação nacional. O artigo 2º da referida lei dispõe:

A educação, dever da família e do Estado, inspirada nos princípios de liberdade e nos ideais de solidariedade humana, tem por finalidade o pleno desenvolvimento do educando, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho. (BRASIL, 1996).

Esse dispositivo legal não apenas reafirma o caráter universal do direito à educação, mas explicita sua dimensão formativa integral, articulando desenvolvimento humano, cidadania e participação social. Ademais, a Constituição da República Federativa do Brasil, ao assegurar igualdade de condições para o acesso e permanência na escola (art. 206), estabelece base constitucional para a efetivação de políticas públicas inclusivas, reforçando a indissociabilidade entre educação e justiça social.

Sob o prisma teórico-crítico, a Educação Inclusiva dialoga com concepções que compreendem a escola como espaço de produção e reprodução de relações sociais. Nesse sentido, Freire (1996) adverte que a prática educativa

REVISTA TÓPICOS

<https://revistatopicos.com.br> – ISSN: 2965-6672

é sempre um ato político, na medida em que implica escolhas éticas e epistemológicas que podem tanto reforçar quanto questionar estruturas de opressão. Ao afirmar que, ensinar exige respeito aos saberes dos educandos, o autor convoca o educador a reconhecer a pluralidade de experiências e conhecimentos presentes no espaço escolar, fundamento indispensável para uma pedagogia verdadeiramente inclusiva.

De modo convergente, Saviani (2008) sustenta que a educação escolar deve promover a apropriação crítica do saber historicamente produzido, garantindo acesso efetivo aos bens culturais. Tal perspectiva amplia a compreensão da inclusão para além da presença física, enfatizando a necessidade de assegurar condições concretas de aprendizagem. Assim, a equidade não se reduz à oferta uniforme de recursos, mas pressupõe estratégias diferenciadas que considerem as singularidades dos estudantes, sem comprometer o acesso ao conhecimento sistematizado.

Nessa direção, a Educação Inclusiva demanda reconfiguração das práticas pedagógicas e do próprio trabalho docente. A formação inicial e continuada passa a incorporar a reflexão sobre diversidade, direitos humanos e acessibilidade curricular, exigindo do professor competências teóricas, didáticas e éticas capazes de responder à heterogeneidade das salas de aula. Consequentemente, a prática docente deixa de ser compreendida como aplicação técnica de métodos padronizados e passa a ser concebida como ação reflexiva, situada e comprometida com a transformação social.

Importa destacar que a inclusão, enquanto princípio, não se restringe à matrícula ou à frequência escolar. Ao contrário, envolve permanência com

qualidade, aprendizagem significativa e desenvolvimento integral. Tal compreensão aproxima-se das diretrizes da Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura, especialmente no Relatório de Salamanca (1994), que reconhece as escolas regulares inclusivas como meio mais eficaz de combater atitudes discriminatórias e construir sociedades acolhedoras.

Diante desse arcabouço teórico-normativo, evidencia-se que a Educação Inclusiva constitui projeto ético-político que articula democratização do acesso, transformação curricular e compromisso com a dignidade humana. A escola, ao assumir esse horizonte, reafirma seu papel social na promoção da cidadania e na construção de uma sociedade plural. Todavia, a efetivação desse paradigma impõe desafios significativos à prática docente, especialmente quando confrontada com limites estruturais e ambiguidades das políticas públicas, temática que será aprofundada nas seções subsequentes.

2.1. Formação Docente e Desafios Contemporâneos

A consolidação da Educação Inclusiva no contexto brasileiro está intrinsecamente vinculada à formação docente, compreendida não apenas como etapa preparatória da carreira profissional, mas como processo contínuo de construção identitária, epistemológica e ética. A complexidade inerente ao paradigma inclusivo exige do professor domínio teórico, sensibilidade pedagógica e capacidade reflexiva para atuar em contextos marcados pela heterogeneidade. Nesse sentido, a formação inicial, historicamente estruturada sob matrizes homogêneas e centradas em modelos

REVISTA TÓPICOS

<https://revistatopicos.com.br> – ISSN: 2965-6672

padronizados de ensino, revela-se insuficiente para responder às demandas impostas pela diversidade presente nas salas de aula.

As políticas públicas brasileiras reconhecem essa necessidade ao instituírem diretrizes específicas para a Educação Especial na perspectiva inclusiva. A Ministério da Educação, por meio da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva, afirma que o atendimento às pessoas com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação deve ocorrer preferencialmente na rede regular de ensino, articulado ao AEE. Tal orientação desloca para o professor da classe comum a responsabilidade compartilhada pela aprendizagem de todos os estudantes, ampliando significativamente as exigências formativas.

Entretanto, conforme adverte Nóvoa (1992), a formação de professores não pode ser reduzida à aquisição de técnicas ou metodologias específicas; ela implica a construção de uma profissionalidade docente ancorada na reflexão crítica sobre a prática. Sob essa ótica, a insegurança relatada por muitos docentes diante das demandas educacionais específicas não decorre apenas da ausência de conteúdos formativos, mas da fragilidade de um modelo que historicamente dissociou teoria e prática, universidade e escola, conhecimento científico e saber experiencial.

Além disso, a Conselho Nacional de Educação, ao instituir as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação de professores, reforça a necessidade de que a educação inclusiva seja transversal aos cursos de licenciatura, e não tratada como conteúdo periférico. Tal orientação aponta para uma reconfiguração curricular que integre fundamentos da acessibilidade,

REVISTA TÓPICOS

<https://revistatopicos.com.br> – ISSN: 2965-6672

desenho universal para a aprendizagem, avaliação formativa e práticas colaborativas como dimensões estruturantes da formação.

No cenário contemporâneo, os desafios intensificaram-se de maneira significativa em virtude da pandemia provocada pela COVID-19. A crise sanitária, declarada pela Organização Mundial da Saúde em 2020, evidenciou e aprofundou desigualdades educacionais preexistentes, particularmente no que se refere ao acesso às tecnologias digitais e aos recursos de acessibilidade. A adoção emergencial do ensino remoto expôs lacunas na formação tecnológica dos docentes e revelou a insuficiência de políticas estruturadas para garantir inclusão digital e acessibilidade pedagógica.

Nesse contexto, o professor foi convocado a assumir múltiplos papéis, mediador tecnológico, orientador familiar, designer de experiências de aprendizagem, exigindo reinvenção constante das estratégias didáticas. Todavia, conforme argumenta Freire (1996), ensinar pressupõe permanente abertura ao novo e disposição para a problematização da realidade. A reinvenção pedagógica, portanto, não deve ser compreendida como mera adaptação contingencial, mas como oportunidade de reconstrução crítica das práticas educativas à luz do princípio da inclusão.

A efetivação da inclusão escolar requer, ademais, planejamento pedagógico flexível e colaborativo. O trabalho articulado entre professores do ensino regular e profissionais do AEE constitui elemento estratégico para a superação de barreiras à aprendizagem. Tal colaboração, contudo, demanda cultura institucional baseada na corresponsabilidade e no diálogo

interdisciplinar, superando a lógica fragmentada que frequentemente caracteriza a organização escolar.

Sob essa perspectiva, a escola inclusiva não se edifica por iniciativas isoladas, mas por meio de um movimento coletivo que envolve gestão, docentes, famílias e comunidade. A participação da família, longe de assumir caráter meramente consultivo, integra o processo formativo como dimensão constitutiva do desenvolvimento do estudante. Ademais, a criação de espaços permanentes de reflexão, estudo e troca de experiências entre os profissionais fortalece práticas pedagógicas fundamentadas teoricamente e sensíveis às singularidades dos educandos.

Por conseguinte, a formação docente para a inclusão deve ser concebida como processo permanente, sustentado por políticas públicas consistentes, investimento institucional e acompanhamento pedagógico sistemático. A avaliação contínua das práticas adotadas torna-se imprescindível para assegurar que a inclusão não se limite ao acesso formal, mas se traduza em permanência qualificada, participação efetiva e sucesso escolar. Em síntese, os desafios contemporâneos reafirmam que a Educação Inclusiva exige não apenas mudança normativa, mas transformação cultural profunda no modo como se concebe o ensinar, o aprender e o próprio papel social da escola.

2.2. Políticas Públicas e Responsabilidade Institucional

A consolidação da Educação Inclusiva no Brasil não pode ser compreendida dissociada do arcabouço normativo que a sustenta nem da capacidade institucional de materializar seus princípios no cotidiano escolar. Assim, a

REVISTA TÓPICOS

<https://revistatopicos.com.br> – ISSN: 2965-6672

efetividade das diretrizes inclusivas depende de políticas públicas articuladas, financiamento adequado e compromisso sistêmico das redes de ensino. A inclusão, nesse horizonte, deixa de ser iniciativa pontual para assumir caráter estruturante da organização educacional, exigindo coerência entre legislação, gestão e prática pedagógica.

No plano das políticas educacionais, a Ministério da Educação instituiu a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva como marco orientador da reorganização dos sistemas de ensino. Tal documento reafirma a matrícula de estudantes público-alvo da educação especial nas classes comuns do ensino regular, assegurando-lhes o AEE de forma complementar e não substitutiva. Essa concepção rompe com modelos substitutivos e reforça a responsabilidade da escola regular como espaço privilegiado de convivência e aprendizagem, deslocando a centralidade da educação especial para uma perspectiva transversal.

Complementarmente, a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Lei nº 13.146/2015) consolida o entendimento de que o sistema educacional deve ser inclusivo em todos os níveis e modalidades. Ao assegurar igualdade de oportunidades, acessibilidade e eliminação de barreiras, a legislação amplia o conceito de inclusão para além das adaptações arquitetônicas, incorporando dimensões comunicacionais, pedagógicas e atitudinais. Desse modo, a responsabilidade institucional não se limita à adequação física dos espaços escolares, mas envolve transformação cultural que reconheça a diversidade como valor democrático.

REVISTA TÓPICOS

<https://revistatopicos.com.br> – ISSN: 2965-6672

A fundamentação constitucional desse dever estatal encontra respaldo na Constituição da República Federativa do Brasil, que estabelece a educação como direito de todos e dever do Estado e da família, orientada pelo princípio da igualdade de condições para acesso e permanência na escola. Tal dispositivo confere à inclusão status de imperativo jurídico, vinculando gestores públicos e instituições educacionais à promoção de condições concretas de participação e aprendizagem. Nesse sentido, a responsabilidade institucional assume natureza ética e política, pois se relaciona diretamente à garantia de direitos fundamentais.

Entretanto, a normatividade, por si só, não assegura a materialização dos princípios inclusivos. A efetividade das políticas depende de financiamento contínuo e planejamento estratégico. O investimento em formação docente, tecnologias assistivas, materiais pedagógicos acessíveis e equipes multiprofissionais constitui condição objetiva para que as diretrizes legais se convertam em práticas concretas. A ausência de recursos compromete a implementação das ações propostas e evidencia a distância entre o discurso normativo e a realidade escolar. Assim, o financiamento da educação inclusiva deve ser compreendido como prioridade estrutural, e não como ação suplementar ou contingencial.

Ademais, a implementação das políticas requer mecanismos sistemáticos de monitoramento e avaliação. Conforme argumenta Ball (2001), as políticas educacionais não são simplesmente aplicadas; elas são interpretadas, traduzidas e recriadas no contexto das instituições. Tal compreensão reforça a necessidade de acompanhamento contínuo das práticas escolares, considerando as especificidades locais e as dinâmicas institucionais. A escuta

REVISTA TÓPICOS

<https://revistatopicos.com.br> – ISSN: 2965-6672

ativa de gestores, professores, estudantes e famílias torna-se, portanto, elemento estratégico para o aprimoramento das ações e para o fortalecimento de uma cultura inclusiva.

Outro aspecto fundamental refere-se à articulação federativa. Em um país de dimensões continentais e profundas desigualdades regionais, a cooperação entre União, estados e municípios constitui requisito indispensável para a consolidação das políticas inclusivas. A definição de metas, o estabelecimento de indicadores e o monitoramento permanente das ações demandam planejamento integrado e corresponsabilidade entre os entes federados. Sem essa articulação, corre-se o risco de fragmentação das iniciativas e de reprodução de desigualdades estruturais.

Sob essa perspectiva, a responsabilidade institucional ultrapassa o cumprimento formal de dispositivos legais. Ela implica construção de uma cultura organizacional comprometida com a equidade, a participação e o respeito às diferenças. A gestão escolar desempenha papel central nesse processo, ao promover ambientes colaborativos, incentivar práticas reflexivas e assegurar condições materiais e simbólicas para o desenvolvimento do trabalho docente.

Assim, a efetivação das políticas públicas de Educação Inclusiva requer coerência entre legislação, financiamento, formação profissional e gestão democrática. A inclusão não pode permanecer circunscrita ao plano normativo; deve traduzir-se em práticas permanentes, sustentadas por compromisso ético e político com a garantia do direito à educação de qualidade para todos. Somente mediante essa articulação sistêmica será

possível consolidar a Educação Inclusiva como princípio estruturante das políticas educacionais brasileiras e como expressão concreta de justiça social.

3. METODOLOGIA

A definição do percurso metodológico constitui etapa indispensável para assegurar coerência interna entre os objetivos propostos, a fundamentação teórica desenvolvida e as conclusões alcançadas. A metodologia, nesse contexto, corresponde ao delineamento sistemático dos procedimentos empregados para a construção da análise, explicitando os critérios de seleção das fontes, as estratégias de organização do material e as formas de interpretação adotadas. Trata-se, portanto, da explicitação rigorosa dos caminhos investigativos que sustentam a validade acadêmica do estudo.

À luz dessa compreensão, o presente trabalho configura-se como pesquisa de natureza qualitativa, de caráter teórico e documental, fundamentada em revisão bibliográfica. A opção pela abordagem qualitativa decorre da necessidade de interpretar criticamente os fundamentos conceituais, normativos e políticos da Educação Inclusiva no Brasil, especialmente no que concerne aos desafios da prática docente frente às políticas públicas. Conforme argumenta Gil (2019), a pesquisa qualitativa privilegia a análise aprofundada de fenômenos complexos, valorizando a compreensão de significados e relações em detrimento da quantificação de dados.

No que se refere aos procedimentos técnicos, a investigação desenvolveu-se em duas frentes complementares: revisão bibliográfica e análise documental.

REVISTA TÓPICOS

<https://revistatopicos.com.br> – ISSN: 2965-6672

A revisão bibliográfica consistiu no levantamento, seleção e exame crítico de obras clássicas e contemporâneas que abordam a Educação Inclusiva, a formação docente e as políticas públicas educacionais. Conforme destacam Lakatos & Marconi (2019), a pesquisa bibliográfica exige não apenas compilação de referências, mas articulação analítica entre diferentes perspectivas teóricas, permitindo a construção de sínteses interpretativas próprias.

O universo da pesquisa compreendeu produções acadêmicas nacionais e documentos normativos que estruturam o sistema educacional brasileiro no tocante à inclusão. A amostragem foi intencional, definida a partir de critérios de relevância temática, reconhecimento acadêmico dos autores, centralidade normativa dos documentos e contribuição efetiva para o debate acerca da prática docente inclusiva.

No campo documental, foram analisados dispositivos legais que constituem a base das políticas públicas de inclusão escolar, dentre os quais se destacam: a Constituição da República Federativa do Brasil; a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional; o Plano Nacional de Educação; e a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva. A escolha desses documentos justifica-se por seu caráter estruturante na definição das responsabilidades institucionais, das metas educacionais e das diretrizes voltadas à inclusão.

No âmbito teórico, a análise dialogou com autores que problematizam a dimensão política da prática educativa, como Freire (2011), e com estudiosos da inclusão escolar, a exemplo de Mantoan (2003; 2005). A incorporação

desses referenciais possibilitou examinar a inclusão não apenas como dispositivo legal, mas como projeto pedagógico e ético.

O processo de tratamento dos dados ocorreu em etapas sucessivas. Inicialmente, realizou-se leitura exploratória das obras e documentos selecionados, com vistas à identificação dos núcleos conceituais centrais. Em seguida, procedeu-se à leitura analítica, acompanhada de fichamentos temáticos que permitiram organizar o conteúdo em categorias estruturantes: (1) fundamentos legais da inclusão; (2) formação docente; (3) responsabilidade institucional; (4) desafios contemporâneos à prática pedagógica.

Posteriormente, desenvolveu-se interpretação crítico-reflexiva do material, buscando estabelecer relações entre os dispositivos normativos e as implicações concretas para o trabalho docente. A análise foi orientada por perspectiva hermenêutico-crítica, considerando a Educação Inclusiva como fenômeno social, político e pedagógico inserido em dinâmicas históricas mais amplas. Essa escolha metodológica permitiu problematizar tensões entre normatividade e efetivação, evidenciando limites estruturais e possibilidades de transformação.

Por tratar-se de investigação teórica e documental, não houve constituição de amostra empírica nem aplicação de instrumentos de coleta de dados junto a participantes. Ainda assim, o rigor metodológico foi assegurado mediante definição clara do corpus documental, critérios explícitos de seleção das fontes e sistematização analítica das categorias interpretativas.

Deste modo, o percurso metodológico adotado mostrou-se compatível com os objetivos do estudo, pois possibilitou examinar de maneira sistemática e aprofundada os fundamentos e desafios da Educação Inclusiva no Brasil, articulando teoria e normatividade para compreender as implicações das políticas públicas na prática docente.

4. RESULTADOS

A análise sistemática do corpus bibliográfico e documental permite afirmar que a Educação Inclusiva no Brasil encontra-se solidamente amparada no plano normativo, embora ainda enfrente desafios expressivos no âmbito da materialização pedagógica. Verifica-se, com nitidez, um hiato entre a robustez do arcabouço legal e a complexidade das condições concretas de implementação nas instituições escolares. Tal descompasso revela que a existência de dispositivos jurídicos, por si só, não garante a transformação das práticas, exigindo mediações formativas, culturais e estruturais.

No plano das políticas públicas, a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva consolidou o entendimento de que o estudante público-alvo da Educação Especial deve estar matriculado na classe comum do ensino regular, com oferta complementar do AEE. Essa diretriz representa avanço significativo ao reafirmar o princípio da escolarização comum como regra e ao deslocar a lógica substitutiva que historicamente caracterizou a educação especial. Entretanto, a análise teórica evidencia que a efetivação desse princípio esbarra em limitações relacionadas à formação docente, às condições de trabalho e à cultura institucional.

REVISTA TÓPICOS

<https://revistatopicos.com.br> – ISSN: 2965-6672

As contribuições de Mantoan (2003; 2005) permitem compreender que a inclusão não se reduz à presença física do estudante na sala de aula, mas implica transformação estrutural da escola. Os resultados indicam que, em diversas realidades, ainda persiste a racionalidade integracionista, na qual o estudante é instado a adaptar-se às exigências do modelo pedagógico vigente. Tal permanência revela a força de concepções normalizadoras que tomam a homogeneidade como parâmetro de organização curricular e avaliativa, dificultando a consolidação de práticas verdadeiramente inclusivas.

Sob a perspectiva crítico-pedagógica de Freire (2011), a prática docente deve constituir-se como exercício permanente de reflexão e reinvenção. A análise realizada evidencia que a insuficiência de formação continuada específica contribui para sentimentos de insegurança e despreparo entre professores, especialmente no que se refere à adaptação curricular, à avaliação formativa e ao uso de estratégias diversificadas de ensino. Assim, a formação emerge como elemento estruturante para a consolidação da inclusão, não apenas no plano técnico, mas sobretudo no plano ético e político.

No que concerne às condições institucionais, os resultados apontam que a precariedade de recursos pedagógicos acessíveis, a limitação de apoio especializado e a escassez de tempo destinado ao planejamento coletivo comprometem a efetividade das políticas inclusivas. Embora a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional e o Plano Nacional de Educação estabeleçam diretrizes voltadas à equidade e à universalização do atendimento, a concretização desses objetivos depende de financiamento

REVISTA TÓPICOS

<https://revistatopicos.com.br> – ISSN: 2965-6672

contínuo, gestão articulada e monitoramento sistemático das ações implementadas.

Adicionalmente, o contexto posterior à pandemia de COVID-19 evidenciou e intensificou fragilidades já existentes. A incorporação ampliada de tecnologias digitais ao processo educativo expôs desigualdades no acesso a recursos de acessibilidade e lacunas na formação tecnológica dos docentes. Para estudantes com deficiência, tais limitações repercutiram diretamente na qualidade da participação e da aprendizagem, reafirmando que a inclusão digital constitui dimensão indissociável da inclusão escolar.

A análise integrada dos referenciais teóricos e normativos permite identificar quatro eixos centrais de resultados. Em primeiro lugar, observa-se que a legislação brasileira apresenta fundamentos consistentes para a promoção da Educação Inclusiva, configurando uma base normativa sólida que assegura o direito à educação para todos. Em segundo lugar, destaca-se que a formação continuada dos docentes constitui fator determinante para a efetivação das práticas inclusivas, uma vez que o desenvolvimento de competências técnicas e pedagógicas é essencial para o atendimento à diversidade presente na sala de aula. Além disso, verifica-se que a inclusão exige uma transformação cultural, pedagógica e estrutural da escola, superando a lógica adaptativa centrada exclusivamente no estudante e promovendo mudanças institucionais mais amplas. Por fim, evidencia-se que o trabalho colaborativo entre docentes, equipe pedagógica, profissionais do AEE e famílias revela-se condição imprescindível para a consolidação do processo inclusivo, fortalecendo uma rede de apoio capaz de sustentar as demandas do cotidiano escolar.

Outrossim, evidencia-se que a consolidação da Educação Inclusiva demanda reestruturação sistêmica do funcionamento escolar, envolvendo currículo, avaliação, gestão e cultura institucional. A inclusão não pode ser compreendida como conjunto de ajustes pontuais, mas como princípio orientador do projeto político-pedagógico. Isso implica reconhecer as diferenças como constitutivas do processo educativo e promover ambientes de aprendizagem acessíveis, participativos e equitativos.

Em síntese, os resultados indicam que, embora o Brasil disponha de aparato jurídico consistente e diretrizes alinhadas aos princípios internacionais de direitos humanos, persistem desafios significativos na transposição normativa para o cotidiano escolar. Superar tais entraves requer investimento formativo contínuo, fortalecimento institucional e compromisso ético-político com a diversidade. A Educação Inclusiva, portanto, configura-se como processo permanente e coletivo, cuja efetividade depende da articulação entre políticas públicas, prática docente e transformação cultural da escola.

5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

A reflexão desenvolvida ao longo deste estudo permitiu examinar, sob perspectiva teórico-crítica, os desafios que se impõem à prática docente diante das políticas públicas de Educação Inclusiva no Brasil. A análise do arcabouço normativo evidenciou que o país dispõe de fundamentos jurídicos consistentes, capazes de sustentar o direito à educação para todos em bases inclusivas. Todavia, constatou-se que a consolidação desse direito no

REVISTA TÓPICOS

<https://revistatopicos.com.br> – ISSN: 2965-6672

cotidiano escolar ainda enfrenta entraves estruturais, formativos e culturais que limitam a plena efetivação das diretrizes estabelecidas.

O exame da Constituição da República Federativa do Brasil, da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, do Plano Nacional de Educação e da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva demonstra que o princípio da inclusão está amplamente assegurado no plano legal. Esses dispositivos estabelecem a igualdade de condições de acesso e permanência, a oferta do Atendimento Educacional Especializado e a promoção da equidade como dever do Estado. Contudo, a distância entre a normatividade e a prática pedagógica revela que a existência de garantias formais não implica, automaticamente, sua materialização concreta nas instituições escolares.

Entre os desafios identificados, destaca-se a formação docente como eixo estruturante da efetivação das políticas inclusivas. A insegurança relatada por professores, especialmente no que se refere à adaptação curricular, à diversificação metodológica e à avaliação inclusiva, evidencia a necessidade de políticas permanentes de formação continuada. Sob a inspiração teórica de Freire (2011), compreende-se que a prática educativa exige postura reflexiva, crítica e dialógica, orientada pelo compromisso ético com a emancipação dos sujeitos. A inclusão, nesse sentido, não se realiza por imposição normativa, mas por meio de processos formativos que promovam consciência crítica e reconstrução das práticas.

De modo convergente, as contribuições de Mantoan (2005), reforçam que a escola inclusiva pressupõe ruptura com modelos homogeneizadores e

REVISTA TÓPICOS

<https://revistatopicos.com.br> – ISSN: 2965-6672

superação do paradigma integracionista. Não se trata de ajustar o estudante a padrões preestabelecidos, mas de transformar a organização escolar, o currículo e a avaliação para que respondam à pluralidade das experiências humanas. A inclusão, portanto, configura-se como movimento de ressignificação institucional, no qual a diversidade deixa de ser percebida como problema e passa a ser reconhecida como potencial formativo.

Além da dimensão formativa, a pesquisa evidenciou que a consolidação da Educação Inclusiva depende de investimentos contínuos em recursos pedagógicos acessíveis, fortalecimento do Atendimento Educacional Especializado, ampliação do planejamento colaborativo e articulação efetiva entre escola e família. A responsabilidade pela inclusão não pode ser atribuída exclusivamente ao professor; ela é, antes de tudo, institucional e sistêmica, envolvendo gestão escolar, redes de ensino e políticas públicas articuladas.

Nesse horizonte, torna-se imperativo reconhecer que a Educação Inclusiva demanda mudança paradigmática profunda. Superar o cumprimento meramente formal das normativas implica repensar concepções arraigadas sobre ensino, aprendizagem e avaliação, deslocando o foco da padronização para a equidade. A construção de ambientes educacionais inclusivos requer liderança comprometida, gestão democrática e participação ativa da comunidade escolar, favorecendo práticas colaborativas e corresponsáveis.

Conclui-se, assim, que a Educação Inclusiva no Brasil representa processo contínuo de transformação cultural, pedagógica e estrutural. Mais do que assegurar matrícula, é necessário garantir condições efetivas de

REVISTA TÓPICOS

<https://revistatopicos.com.br> – ISSN: 2965-6672

aprendizagem, participação e desenvolvimento integral para todos os estudantes. A consolidação desse projeto exige compromisso ético-político com a dignidade humana, fortalecimento das políticas públicas e investimento consistente na formação docente. Somente por meio dessa articulação será possível transformar a inclusão de princípio normativo em prática cotidiana, reafirmando a escola como espaço democrático, plural e socialmente comprometido.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

AINSCOW, Mel; BOOTH, Tony. **Index para a inclusão: desenvolvendo a aprendizagem e a participação nas escolas**. 3. ed. Bristol: CSIE, 2011.

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

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial de professores para a educação básica**. Brasília, DF: CNE, 2019.

BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Brasília, DF: MEC, 1996.

BRASIL. Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014. **Plano Nacional de Educação**. Brasília, DF, 2014.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. **Política Nacional de Educação Especial**. Brasília: MEC/SEESP, 1994.

REVISTA TÓPICOS

<https://revistatopicos.com.br> – ISSN: 2965-6672

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

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. 43. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2011.

GIL, Antônio Carlos. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 7. ed. São Paulo: Atlas, 2019.

HUMMEL, E. I. **Tecnologia assistiva: a inclusão na prática**. Curitiba: Appris, 2015.

INCLUSÃO: Revista da Educação Especial. Brasília: Secretaria de Educação Especial, v. 1, n. 1, out. 2005.

LAKATOS, Eva Maria; MARCONI, Marina de Andrade. **Fundamentos de metodologia científica**. 8. ed. São Paulo: Atlas, 2019.

MACEDO, Elizeu Coutinho et al. **Comunicação alternativa: teoria, prática, tecnologias e pesquisa**. 1. ed. São Paulo: Memnon, 2009.

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

MORAES, Louise. **A educação especial no contexto do Plano Nacional de Educação**. Brasília, DF: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2017.

REVISTA TÓPICOS

<https://revistatopicos.com.br> – ISSN: 2965-6672

NÓVOA, António. **Os professores e a sua formação**. Lisboa: Dom Quixote, 1992.

ORGANIZAÇÃO MUNDIAL DA SAÚDE. **WHO Director-General's opening remarks on COVID-19**. Genebra: OMS, 2020.

SAVIANI, Dermeval. **Escola e democracia**. Campinas: Autores Associados, 2008.

SCHLÜNZEN, Elisa Tomoe Moriya. **Tecnologia assistiva: projetos, acessibilidade e educação a distância**. 1. ed. Jundiaí: Paco, 2011.

SILVA, L. V. **Tecnologias digitais de informação e comunicação na educação: três perspectivas possíveis**. *REU*, Sorocaba, v. 46, n. 1, p. 143–159, jun. 2020. DOI: <https://doi.org/10.22484/2177-5788.2020v46n1p143-159>. Disponível em: <https://periodicos.uniso.br/reu/article/view/3955/3731>. Acesso em: 20 de janeiro de 2026.

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

¹ Discente do Curso Superior de Mestrado em Educação da Christian Business School *Campus* França. E-mail: israelvmusse@gmail.com.br

² Orientadora do Curso Superior de Mestrado em Educação da Christian Business School *Campus* França. E-mail: rozineide.pereira1975@gmail.com