



CAMPUS BALSAS
DEPARTAMENTO DE LETRAS
LETRAS LICENCIATURA EM LÍNGUA PORTUGUESA, LÍNGUA INGLESA E
RESPECTIVAS LITERATURAS

WEVERTOM CÁSSIO DA SILVA MONTEIRO

OS DESAFIOS DA EDUCAÇÃO INCLUSIVA NO SÉCULO XXI:
Obstáculos e abordagens na educação especial

BALSAS - MA
2025

WEVERTOM CÁSSIO DA SILVA MONTEIRO

OS DESAFIOS DA EDUCAÇÃO INCLUSIVA NO SÉCULO XXI:
Obstáculos e abordagens na educação especial

Trabalho de Conclusão de Curso apresentado ao
Curso de Letras da Universidade Estadual do
Maranhão – UEMA, Campus Balsas, para
obtenção do grau de Licenciatura em Letras,
Habilitação em Língua Portuguesa, Língua
Inglesa e Respectivas Literaturas.

Orientadora: Prof^a. Esp. Jaqueline de Araújo
Costa Campos

Monteiro, Wevertom Cássio da Silva

Os desafios da educação inclusiva no século XXI: obstáculos e abordagens na educação especial. / Wevertom Cássio da Silva Monteiro. – Balsas, MA, 2025.

54 f

TCC (Graduação em Letras Licenciatura em Língua Portuguesa, Língua Inglesa e Literaturas.) - Universidade Estadual do Maranhão, Campus Balsas, 2025.

Orientador: Profa. Esp. Jaqueline de Araújo Costa Campos.

1. Educação inclusiva. 2. Educação especial. 3. Políticas públicas. I. Título.

CDU: 376.014.53

WEVERTOM CÁSSIO DA SILVA MONTEIRO

OS DESAFIOS DA EDUCAÇÃO INCLUSIVA NO SÉCULO XXI:
Obstáculos e abordagens na educação especial

Monografia apresentada junto ao curso de Letras, Habilitação em Língua Portuguesa, Língua Inglesa e Respectivas Literaturas da Universidade Estadual do Maranhão – UEMA, Campus Balsas, para obtenção de grau de Licenciado em Letras.

Aprovado em: **12/12/2025**

BANCA EXAMINADORA



Documento assinado digitalmente
JAQUELINE DE ARAUJO COSTA CAMPOS
Data: 16/12/2025 18:51:34-0300
Verifique em <https://validar.itd.gov.br>

Profa. Esp. Jaqueline de Araújo Costa Campos - (Orientadora)
Especialista em Metodologia do Ensino de Língua Portuguesa e Estrangeira
Universidade Estadual do Maranhão

Documento assinado digitalmente
gov.br
ANTONIA APARECIDA PEREIRA BORGES
Data: 17/12/2025 17:44:35-0300
Verifique em <https://validar.itd.gov.br>

Profa. Me. Antonia Aparecida Pereira Borges
Mestra em Letras
Universidade Estadual do Maranhão – Campus
Balsas (1º membro)

Profa. Esp. Geicimaria de Nazaré Castro da Silva
Especialista em Educação Infantil e em
Psicopedagogia Clínica e Institucional
Universidade Estadual do Maranhão – Campus
Balsas (2º membro)

Documento assinado digitalmente
gov.br
GEICIMARIA DE NAZARE CASTRO DA SILVA
Data: 18/12/2025 14:16:08-0300
Verifique em <https://validar.itd.gov.br>

Dedico este trabalho a Deus, pelas Suas promessas que se cumprem diariamente em minha vida. Dedico também à minha mãe, que me ensinou as primeiras letrinhas e colocou em mim o amor pelos caminhos do Senhor e ao conhecimento, permitindo que hoje eu conclua minha formação em Letras.

AGRADECIMENTOS

Primeiramente, agradeço a Deus por ter me guiado até aqui, pelas inúmeras vezes em que Sua presença se fez essencial e pelos planos divinos que se cumprem em minha vida. Sua companhia constante me sustentou nas dificuldades, renovou minha coragem e alimentou minha fé para continuar acreditando nos meus sonhos.

À minha querida orientadora, Professora Esp. Jaqueline Araújo, manifesto minha profunda gratidão. Agradeço pelo nosso primeiro contato desde o pré-projeto, por toda a paciência, empatia e dedicação. Estendo também os meus agradecimentos também a todos os demais professores que tive ao longo de todo o curso. Sinto-me privilegiado por ter sido orientado por profissionais tão dedicados e competentes, cuja excelência contribuiu significativamente para minha formação acadêmica e humana.

Sou muito grato à minha família em especial aos meus pais Evangelista Monteiro e Maria Neci pelo amor infinito, pela excelente criação e pelo trabalho incansável que me conduziram até aqui. Minha Mãe, minha intressessora, quem me ensinou as primeiras letrinhas e sempre acreditou no meu potencial. Meus irmãos: Jardel Rômulo, Luiz Neto, Wesley Henrique, Rita de Cássia, Maherley Minchael, Mayrlon Antonio, Evangelista Júnior, George Emanuel e Cássia Ludmila.

Expresso, ainda, meus agradecimentos aos meus colegas de curso, em especial aos meus amigos “farofeiros”, que tornaram a caminhada mais leve. Agradeço também aos meus amigos de modo geral, aos meus colegas de trabalho, aos meus alunos, à minha igreja, à UMADEB, e a todos que fizeram parte desta trajetória de forma valiosa.

Reafirmo minha gratidão a Deus, reconhecendo que “porque dEle, e por Ele, e para ele são todas as coisas” (Romanos 11:36). A Ele dedico esta conquista, pois é Sua direção que ilumina meu caminho, Sua força que sustenta minha caminhada e Sua graça que torna possível cada vitória.

RESUMO

Este trabalho analisa os desafios da educação especial e inclusiva no século XXI, destacando as barreiras que ainda dificultam sua efetivação e as perspectivas para a superação desses obstáculos. O problema de pesquisa centra-se na compreensão das dificuldades enfrentadas pelas escolas na implementação de práticas inclusivas. O objetivo geral consiste em identificar os principais desafios e propor estratégias que favoreçam a inclusão educacional. A metodologia utilizada foi a pesquisa qualitativa, de caráter bibliográfico e documental, justificada pela necessidade de compreender de forma aprofundada as experiências, percepções e práticas relacionadas ao processo inclusivo. Os resultados indicaram que, apesar dos avanços legais e pedagógicos, ainda persistem barreiras estruturais, pedagógicas e atitudinais, além da insuficiente formação docente para lidar com a diversidade. Concluiu-se que a construção de uma educação inclusiva requer investimentos em políticas públicas eficazes, capacitação de professores e transformação cultural nas instituições escolares, de modo a garantir igualdade de oportunidades e valorização das diferenças.

Palavras-chave: Educação inclusiva; Educação especial; Políticas públicas; Formação docente.

ABSTRACT

This paper analyzes the challenges of special and inclusive education in the 21st century, highlighting the barriers that still hinder its effectiveness and the perspectives for overcoming these obstacles. The research problem focuses on understanding the difficulties faced by schools in implementing inclusive practices. The general objective is to identify the main challenges and propose strategies that support educational inclusion. The methodology used was qualitative, with a bibliographic and documentary approach, justified by the need to deeply understand the experiences, perceptions, and practices related to the inclusive process. The results indicated that, despite legal and pedagogical advances, structural, pedagogical, and attitudinal barriers still persist, as well as insufficient teacher training to deal with diversity. It was concluded that building inclusive education requires investments in effective public policies, teacher training, and cultural transformation in schools, in order to ensure equal opportunities and appreciation of diversity.

Keywords: Inclusive education; Special education; Public policies; Teacher training.

LISTA DE SIGLAS

Bncc- Base Nacional Comum Curricular

Inep – Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira

LDB- Lei de Diretrizes e Bases

MEC – Ministério da Educação

ODS – Objetivos de Desenvolvimento Sustentável

PNE- Política Nacional de Educação

Unesco – Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura

Unicef – Fundo das Nações Unidas para a Infância

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	12
2 METODOLOGIA	14
3 A EDUCAÇÃO INCLUSIVA NO SÉCULO XXI.....	15
3.1 Breve histórico da educação inclusiva no Brasil	15
3.2 A legislação e as políticas públicas voltadas para a inclusão	17
3.3 Paradigmas da inclusão: integração x inclusão	19
3.4. O papel da escola na promoção da inclusão social.....	21
4 DESAFIOS DA EDUCAÇÃO INCLUSIVA	24
4.1 Barreiras pegagógicas e metodológicas	24
4.2 Barreiras estruturais e de infraestrutura escolar	26
4.3 Barreiras sociais, culturais e atitudinais	28
4.4 A formação docente e a prática pedagógica inclusiva	31
4.5 Recursos didáticos e tecnológicos no processo de inclusão.....	33
5 ABORDAGENS TEÓRICAS E PERSPECTIVAS EDUCACIONAIS	36
5.1 Contribuições de Vygotsky e o enfoque sociocultural	36
5.2 A abordagem de Ainscow e Boot sobre o Index for inclusion.....	38
5.3 A visão de Mantoan e o contexto brasileiro	40
5.4 Contribuições de outros teóricos contemporâneos.....	42
6 ESTRATÉGIAS E POSSIBILIDADES PARA SUPERAR DESAFIOS	45
7 CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	49
REFERÊNCIAS	53

1 INTRODUÇÃO

A educação inclusiva, especialmente no âmbito da educação especial, configura-se como um dos principais desafios do século XXI. Sua relevância está associada à necessidade de assegurar a todos os estudantes o direito de aprender e participar da vida escolar em igualdade de condições. A Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO, 1994), por meio da Declaração de Salamanca, já afirmava que as escolas devem acolher todas as crianças, independentemente de suas condições físicas, intelectuais, sociais, emocionais, linguísticas ou outras. Esse documento tornou-se um marco internacional para a defesa da educação inclusiva, reforçando que a diversidade deve ser compreendida como um valor, e não como obstáculo.

No Brasil, os avanços legais e políticos também apontam para a necessidade de universalizar o direito à educação, com base nos princípios constitucionais e nas diretrizes da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei nº 9.394/1996). Entretanto, embora a legislação seja clara em garantir o acesso e a permanência de todos os estudantes, a realidade cotidiana das escolas ainda revela a existência de barreiras significativas que comprometem a efetividade da inclusão.

Dados do Censo Escolar de 2023 (INEP) demonstram que mais de 1,5 milhão de estudantes público-alvo da educação especial estão matriculados na rede regular de ensino. Esse crescimento quantitativo, embora relevante, não assegura por si só a qualidade da aprendizagem, pois depende de condições estruturais, metodológicas e pedagógicas adequadas. Assim, torna-se evidente que a simples matrícula não é suficiente para garantir a inclusão plena, sendo necessário promover práticas pedagógicas capazes de respeitar e valorizar a singularidade de cada sujeito.

Nesse sentido, a teoria sócio-histórica de Vygotsky (1998) fornece uma importante base para compreender a relevância das interações sociais no processo de aprendizagem. Para o autor, o desenvolvimento humano é mediado culturalmente, e a escola deve constituir-se como espaço de cooperação, de valorização das diferenças e de estímulo ao aprendizado compartilhado. A inclusão, portanto, não deve ser entendida apenas como a inserção de estudantes público-alvo da educação especial, mas como a transformação das práticas pedagógicas e da cultura escolar, de modo a assegurar que todos participem ativamente do processo educativo (MANTOAN, 2006).

Este trabalho está organizado em cinco capítulos. No capítulo 1, apresenta-se a fundamentação inicial do estudo, com tema, problema, objetivos e justificativa. O capítulo 2

discute o percurso histórico, legislativo e conceitual da educação inclusiva. O capítulo 3 analisa as barreiras que dificultam a inclusão escolar. O capítulo 4 apresenta referenciais teóricos e caminhos para a superação dos desafios. No capítulo 5, são apresentadas as conclusões, articulando os resultados da pesquisa e apontando perspectivas futuras.

Apesar dos avanços legais e pedagógicos, a efetivação da educação inclusiva no Brasil ainda enfrenta obstáculos significativos. Essa constatação leva à seguinte questão norteadora: quais são os principais desafios da educação especial e inclusiva no século XXI e de que maneira podem ser superados nas escolas brasileiras?

Entre os fatores que dificultam a consolidação da inclusão, destacam-se a insuficiente formação inicial e continuada dos professores, a carência de recursos didáticos e tecnológicos adequados, a resistência cultural de parte da comunidade escolar e a fragilidade na implementação de políticas públicas. Glat (2007) aponta que a inclusão não pode se restringir ao discurso, mas precisa ser concretizada em práticas pedagógicas efetivas, apoiadas por políticas consistentes. Mendes (2010) também enfatiza que muitas vezes os professores sentem-se inseguros diante da diversidade em sala de aula, justamente por não receberem a preparação necessária durante sua formação acadêmica.

Considerando que a exclusão escolar compromete não apenas o acesso ao conhecimento, mas também a constituição da subjetividade e da cidadania, a análise crítica desses desafios torna-se indispensável. Para Vygotsky (1998), o desenvolvimento das funções psicológicas superiores ocorre a partir da interação com o outro, de modo que negar a participação de um estudante no processo educacional significa também limitar seu desenvolvimento humano pleno.

A relevância deste estudo fundamenta-se em duas dimensões principais. Do ponto de vista social, a inclusão escolar constitui um direito humano inegociável, respaldado pela Constituição Federal de 1988, que em seu artigo 205 afirma que a educação é direito de todos e dever do Estado e da família. Esse direito é reiterado em legislações posteriores, como a Lei Brasileira de Inclusão (Lei nº 13.146/2015), que reforça a necessidade de promover condições adequadas de acessibilidade e participação. Além disso, a inclusão escolar está alinhada aos Objetivos de Desenvolvimento Sustentável da Agenda 2030 da Organização das Nações Unidas. A Agenda 2030 consiste em um plano de ação global adotado pela ONU em 2015, composto por 17 Objetivos de Desenvolvimento Sustentável (ODS), voltados à promoção do desenvolvimento humano, social, econômico e ambiental de forma sustentável. Entre esses objetivos, destaca-se o ODS 4, que propõe assegurar uma educação inclusiva, equitativa e de qualidade, bem como promover oportunidades de aprendizagem ao longo da vida para todos.

Sob a perspectiva acadêmica, a pesquisa contribui para o aprofundamento crítico acerca das políticas públicas e das práticas pedagógicas voltadas à inclusão, oferecendo subsídios para a atuação de educadores comprometidos com uma escola democrática e justa. Sassaki (2005) defende que a inclusão não deve ser vista como favor ou benevolência, mas como garantia de direitos fundamentais. Essa concepção reforça a necessidade de analisar e questionar as práticas escolares, visando propor caminhos para sua efetivação.

A inclusão, nesse sentido, deve ser concebida como princípio ético e pedagógico, sendo indispensável à construção de uma escola que valorize a diversidade (Mantoan, 2006). Ao refletir sobre a inclusão escolar, pretende-se também provocar uma mudança de mentalidade na sociedade, a fim de que a diversidade seja assumida como elemento enriquecedor do processo educativo. Este estudo pretende também oferecer subsídios teóricos e reflexivos que possam apoiar gestores e professores na construção de práticas inclusivas efetivas no cotidiano escolar.

O objetivo geral deste trabalho é analisar os principais desafios da educação especial e inclusiva no século XXI, discutindo suas implicações e possibilidades de superação no contexto escolar brasileiro. Quanto aos objetivos específicos são eles: examinar o histórico da educação inclusiva no Brasil e suas bases legais, ressaltando os avanços e as lacunas que ainda permanecem; Identificar as principais barreiras pedagógicas, estruturais e sociais que dificultam a inclusão escolar e comprometem a aprendizagem; Discutir as contribuições de Vygotsky para a compreensão da aprendizagem em contextos inclusivos, especialmente no que se refere à mediação social; Refletir sobre estratégias pedagógicas e políticas públicas capazes de promover práticas inclusivas eficazes, considerando a realidade da escola brasileira e propor alternativas viáveis que contribuam para o fortalecimento da educação inclusiva no ensino regular, com foco na equidade e na valorização das diferenças.

2 Metodologia

A pesquisa caracteriza-se como qualitativa, de natureza bibliográfica e exploratória. Foram analisados livros, artigos científicos, legislações e documentos oficiais do MEC, INEP, UNESCO e ONU, selecionados em bases como Google Acadêmico e Portal CAPES, considerando relevância e atualidade. O estudo fundamenta-se nos aportes teóricos de Vygotsky (1998), Mantoan (2006) e Sassaki (2005), que orientam a interpretação das práticas e políticas de inclusão escolar. Complementarmente, utilizou-se um depoimento pontual de uma professora especialista em Educação Inclusiva da rede municipal de Balsas (MA), por meio de questionário aplicado exclusivamente para o capítulo referente à formação docente. A investigação foi desenvolvida em três etapas: levantamento das fontes, análise crítica do material selecionado e síntese interpretativa articulada ao referencial teórico.

3 A EDUCAÇÃO INCLUSIVA NO SÉCULO XXI

3.1 Breve histórico da educação inclusiva no Brasil

A educação especial no Brasil surgiu com muitas lutas, inicialmente por meio de movimentos sociais de pais e pessoas com deficiência. Durante séculos, esse atendimento teve caráter predominantemente assistencialista e segregado, sem a garantia de acesso ao ensino regular. Mendes (2006) destaca que a institucionalização da educação especial ocorreu, sobretudo, em instituições privadas de caráter filantrópico, organizadas a partir da iniciativa de familiares. O marco inicial remonta ao período colonial, em 1600, com a criação de uma instituição especializada em deficiência física junto à Santa Casa de Misericórdia, em São Paulo. Essa origem reflete uma concepção excludente, que tratava a deficiência sob a ótica da caridade, e não como um direito.

Nas décadas seguintes, especialmente a partir dos anos 1970, o debate em torno da educação inclusiva começou a ganhar visibilidade. Governos federais e estaduais passaram a cogitar políticas voltadas ao atendimento da população com deficiência, ainda que, na prática, predominassem modelos segregados e pouco eficazes para promover a integração. Bueno (1999) observa que tais iniciativas, embora relevantes, mantinham uma lógica de isolamento, reforçando a marginalização ao invés de superá-la.

O cenário internacional influenciou fortemente essa mudança de paradigma. Em 1994, a UNESCO promoveu, em Salamanca (Espanha), a Conferência Mundial sobre Necessidades Educacionais Especiais, cujo documento final foi a então: Declaração de Salamanca que tornou-se referência mundial para a educação inclusiva. O texto é categórico ao afirmar que:

As escolas regulares com orientação inclusiva constituem o meio mais eficaz de combater atitudes discriminatórias, criar comunidades acolhedoras, construir uma sociedade inclusiva e alcançar educação para todos (Unesco, 1994, p. 11).

Ainda segundo a Declaração:

As escolas devem acolher todas as crianças independentemente de suas condições físicas, intelectuais, sociais, emocionais, linguísticas ou outras. Devem acolher crianças com deficiência e crianças bem-dotadas, crianças que vivem nas ruas e que trabalham, crianças de minorias linguísticas, étnicas ou culturais e crianças de outros grupos ou zonas desfavoráveis ou marginalizadas (Unesco, 1994, p. 17-18).

O Brasil alinhou-se a esse compromisso internacional, mas já havia avançado legalmente alguns anos antes. A Constituição da República Federativa do Brasil de 1988 representou um marco ao assegurar a educação como direito de todos, sem discriminação. O

artigo 206 estabelece que o ensino deve ser ministrado com base no princípio da igualdade de condições para o acesso e permanência na escola. Já o artigo 208, inciso III, determina que:

O dever do Estado com a educação será efetivado mediante a garantia de atendimento educacional especializado aos portadores de deficiência, preferencialmente na rede regular de ensino” (Brasil, 1988).

Na sequência, o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), promulgado em 1990, reforçou esse direito ao afirmar, em seu artigo 53, que toda criança e adolescente tem direito à educação visando ao pleno desenvolvimento como pessoa, ao preparo para o exercício da cidadania e à qualificação para o trabalho. Isso incluiu, de forma implícita, o dever de acolher estudantes com deficiência em condições de igualdade.

Outro passo decisivo foi dado com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei nº 9.394/1996), que reafirmou em seu artigo 58 que a educação especial deve ser oferecida “preferencialmente na rede regular de ensino”. Mendes (2010) considera que essa diretriz consolidou a inclusão como política pública nacional, deslocando a responsabilidade do campo da caridade para o âmbito do direito social garantido pelo Estado.

Posteriormente, a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (2008) e a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Lei nº 13.146/2015) ampliaram essa perspectiva, determinando a eliminação de barreiras e a promoção da acessibilidade plena. Ainda assim, estudos como os de Glat e Pletsch (2012) apontam que a distância entre a legislação e a prática escolar continua expressiva.

Dados recentes reforçam essa contradição. Segundo o Censo Escolar de 2023 (INEP), o Brasil possui mais de 1,5 milhão de matrículas de estudantes público-alvo da educação especial em classes comuns do ensino regular, número que representa avanço em relação às décadas anteriores. Entretanto, esse crescimento quantitativo não tem sido acompanhado de condições estruturais e pedagógicas adequadas: muitas escolas ainda carecem de recursos de acessibilidade, formação docente específica e tecnologias assistivas.

Portanto, embora a legislação brasileira esteja entre as mais avançadas do mundo no campo da inclusão, sua efetivação permanece como um desafio. A análise histórica permite perceber que o país passou de um modelo assistencialista e segregado para um arcabouço normativo robusto e alinhado a diretrizes internacionais. Contudo, a consolidação do processo inclusivo exige mais do que leis: requer mudanças culturais, investimentos em infraestrutura e, sobretudo, compromisso político e pedagógico para transformar o direito em realidade.

Compreendida a trajetória histórica e o arcabouço legal que sustentam a inclusão, é importante discutir como essas concepções se materializam no cotidiano escolar, especialmente

na distinção entre integração e inclusão. Diante desse percurso histórico, percebe-se que o avanço da inclusão no Brasil não resulta apenas de mudanças legais, mas de pressões sociais, movimentos organizados e transformações no entendimento sobre deficiência.

O desenvolvimento das políticas inclusivas expressa uma mudança conceitual importante: a passagem de um modelo assistencialista para uma perspectiva de direitos humanos. Essa transição revela que as demandas históricas apresentadas por movimentos sociais continuam presentes na atualidade, mostrando que a consolidação da inclusão depende tanto de condições materiais e pedagógicas quanto de mudanças culturais profundas.

3.2 A legislação e as políticas públicas voltadas para a inclusão

As diretrizes brasileiras também dialogam diretamente com orientações internacionais recentes. A Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (Unesco), por meio do Global Education Monitoring Report 2020: Inclusion and Education – All Means All, destaca que a inclusão escolar deve constituir prioridade global, uma vez que persistem desigualdades estruturais que limitam o acesso, a permanência e a aprendizagem de estudantes com deficiência. Em relatório posterior, a Unesco (2021) enfatiza que tais desigualdades foram agravadas no contexto da pandemia de Covid-19, evidenciando fragilidades nos sistemas educacionais no que se refere à garantia de equidade.

No âmbito dos direitos humanos, a Organização das Nações Unidas (ONU), por meio da Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência (2006), ratificada pelo Brasil com status constitucional em 2008, reafirma que a educação inclusiva constitui um direito inalienável, cabendo aos Estados assegurar apoio individualizado, acessibilidade e ambientes educacionais que promovam a participação plena de todos os estudantes.

O Fundo das Nações Unidas para a Infância (UNICEF), por sua vez, aponta em relatórios como Situação Mundial da Infância 2021: Meu futuro, minha voz e Relatório Global sobre Deficiência Infantil (Unicef, 2022) que crianças com deficiência figuram entre os grupos mais vulneráveis à exclusão escolar, enfrentando maiores dificuldades de acesso, permanência e aprendizagem. Esses dados reforçam a necessidade de políticas públicas articuladas e eficazes, capazes de assegurar não apenas a matrícula, mas condições reais de inclusão no cotidiano escolar.

Outro instrumento de relevância global foi a Convenção da ONU sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência (2006), que assegura a plena participação das pessoas com deficiência em todas as dimensões sociais. O Brasil ratificou a Convenção em 2008, atribuindo-lhe status

de emenda constitucional, o que reforçou juridicamente o compromisso com a inclusão educacional no país.

Organismos internacionais como o Unicef também têm destacado a importância da inclusão escolar. Relatórios recentes da instituição evidenciam que crianças em situação de vulnerabilidade, especialmente as com deficiência, figuram entre os grupos mais afetados pela exclusão educacional, revelando que a garantia legal do direito à educação ainda não se traduz em acesso efetivo e aprendizagem significativa (Unicef, 2021).

No cenário nacional, a Constituição Federal de 1988 consolidou a educação como direito de todos e dever do Estado e da família (art. 205), além de determinar o atendimento educacional especializado às pessoas com deficiência (art. 208, III). Complementarmente, o Estatuto da Criança e do Adolescente (Lei nº 8.069/1990) reforçou a garantia de acesso universal à educação, reconhecendo a escola como espaço fundamental para a formação integral da criança e do adolescente.

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei nº 9.394/1996) representou um avanço significativo, ao prever que o atendimento educacional especializado deve ser realizado de forma complementar à escolarização em classes comuns. Nesse mesmo eixo, a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (2008) buscou consolidar a inclusão escolar como diretriz obrigatória, promovendo a valorização da diversidade e a reorganização das práticas pedagógicas.

Outro marco foi a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Lei nº 13.146/2015), que reafirmou o direito à educação inclusiva em todos os níveis e modalidades, garantindo a oferta de recursos de acessibilidade e a formação adequada de professores. Em complemento, a Base Nacional Comum Curricular (2017) incorporou a inclusão como princípio orientador, reforçando o compromisso com uma escola que respeite e valorize as diferenças individuais.

Contudo, ainda que o arcabouço legal seja robusto, os desafios de implementação permanecem. Como ressaltam Prado e Mól (2025), “a Educação Inclusiva avançou de forma desigual, evidenciando a necessidade de políticas consistentes, financiamento adequado e formação docente qualificada para consolidar um sistema educacional verdadeiramente acessível e equitativo” (p. 18). Os mesmos autores enfatizam que “a formação de professores continua sendo um obstáculo central, evidenciado pela falta de capacitação adequada em metodologias inclusivas e pela necessidade urgente de maior compreensão sobre as especificidades dos alunos com deficiência” (Prado; Mól, 2025, p. 19). Além disso, alertam para o fato de que:

No Brasil, a inclusão e a formação docente para a Educação Inclusiva têm se configurado mais como políticas de governo do que como uma política de Estado consolidada, resultando em diretrizes pouco estáveis e na descontinuidade de ações essenciais para a promoção da inclusão escolar (Prado; Mól, 2025, p. 19-20).

Em síntese, observa-se que a legislação brasileira foi fortemente inspirada por documentos internacionais e apresenta avanços significativos no campo normativo. Portanto, é persistente uma lacuna entre a teoria legal e a prática diária no âmbito escolar. Como destacam Mantoan (2006) e Sasaki (2005), a efetivação da inclusão não só depende apenas da existência de leis, e sim de uma transformação das práticas pedagógicas e da cultura institucional.

Relatórios do Ministério da Educação entre 2020 e 2023 apontam avanços, como o aumento de matrículas na rede regular e a ampliação de salas de recursos multifuncionais. No entanto, evidenciam desigualdades entre regiões, indicando falta de acessibilidade arquitetônica, insuficiência de profissionais especializados e fragilidades na formação docente continuada. Esses dados reforçam que o Brasil possui legislação robusta, mas encontra desafios persistentes na implementação das políticas em nível local.

3.3 Paradigmas da inclusão: integração x inclusão

A integração de um aluno com deficiência em escola regular caracteriza-se quando esse estudante passa a frequentar o ambiente da turma já existente, adaptando-se às regras, currículos e infraestruturas vigentes, desde que estas sejam consideradas aptas para tal. Ou seja, não se exigem transformações substanciais nos ambientes ou nas práticas de convivência social.

Segundo a perspectiva veiculada pela Diversa (2024) esse paradigma traz para a pessoa com deficiência o seguinte: ‘Você pode participar de qualquer lugar, mas desde que tenha características e habilidades desenvolvidas para poder fazer parte’’’ (parágrafo 61).

Ou seja, a condição para a participação recai sobre o sujeito, e não sobre a reorganização do espaço que o receberá. Deigles Amaro relata que, quando começou a atuar na educação especial em 1995, era comum que pessoas passassem por tratamentos fonoaudiológicos ou fisioterápicos para adquirir habilidades que as “habilitassem” a frequentar a escola.

Alguns desses indivíduos eram encaminhados a escolas especiais, enquanto aqueles que “se sobressaiam” iam para a escola comum, gerando comentários como “nem parece que tem deficiência” – expressão que anula a diferença e reforça a ideia de que o sujeito

precisa “mascarar” sua deficiência para pertencer (Diversa, 2024, parágrafo 62).

No paradigma da inclusão, por sua vez, o ambiente escolar deve se modificar para atender às necessidades de cada aluno, viabilizando sua participação plena. Isso implica adaptar estruturas físicas, disponibilizar recursos e profissionais especializados, além de adotar práticas pedagógicas flexíveis e diversificadas.

Como afirma Karla Garcia Luiz, “a inclusão contrapõe todos esses outros paradigmas, pois afirma que todas as pessoas têm direito à educação escolar e que todo mundo pode e deve aprender a mesma coisa, ainda que de modos diferentes” (Diversa, 2024, parágrafo 67).

Todavia, na prática escolar contemporânea, observa-se com frequência o fenômeno da “segregação disfarçada”. Em muitas escolas, embora haja matrícula de alunos com deficiência, não são providenciados materiais adaptados, como textos em braile, nem profissionais de apoio para acompanhá-los. Da mesma forma, cadeirantes são admitidos em estabelecimentos sem acessibilidade arquitetônica adequada, rampas seguras, banheiros adaptados ou corredores amplos. Nesses casos, a inclusão torna-se mera formalidade e não reflete transformação real.

Outro exemplo é exigir que professores adaptem atividades para estudantes de inclusão sem oferecerem formação, recursos ou suporte, o que leva, por vezes, à simplificação excessiva do conteúdo. Em vez de adaptar o currículo, aplica-se uma “atividade mais simples” ao aluno, o que o impede de acessar os conteúdos plenos da turma. Muitas vezes, esses estudantes ficam sob a responsabilidade de estagiários ou profissionais de apoio que não possuem qualificação para acompanhar as especificidades da inclusão.

Dessa forma, a integração pode ser vista como uma fase histórica de transição, mas não equivale à inclusão real. A inclusão genuína exige uma transformação cultural, pedagógica e institucional, promovendo interação social e aprendizagem em conjunto. Vygotsky (1998) destaca que o desenvolvimento humano ocorre nas interações sociais, o que reforça que o direito à inclusão não é apenas físico, mas essencialmente participativo. Assim, só se poderá caracterizar a inclusão verdadeira quando o aluno com deficiência for sujeito ativo do processo educativo, participando das experiências de aprendizagem com os demais colegas.

Dessa forma, enquanto a integração buscava inserir o aluno com deficiência em estruturas escolares já existentes, a inclusão propõe a transformação dessas estruturas. Essa diferença marca a passagem de um modelo de adaptação do aluno para um modelo de adaptação do sistema, que é o verdadeiro desafio contemporâneo da educação inclusiva.

Diante desse panorama histórico, legal e conceitual, observa-se que a consolidação da educação inclusiva no Brasil depende não apenas de políticas e legislações, mas de ações efetivas no contexto escolar. O próximo capítulo abordará os desafios enfrentados pelas instituições de ensino na concretização dessas práticas inclusivas no século XXI. Ao observar o cotidiano das escolas brasileiras, percebe-se que muitos sistemas educacionais ainda operam dentro de uma lógica integradora, e não propriamente inclusiva. A presença de alunos com deficiência não garante sua participação efetiva, e práticas como atividades simplificadas, isolamento em carteiras separadas e ausência de recursos configuram formas de segregação velada. Retomar a distinção entre integração e inclusão é essencial para compreender que a escola precisa se reorganizar estruturalmente, pedagogicamente e culturalmente para garantir o direito de todos à aprendizagem.

3.4. O papel da escola na promoção da inclusão social

A escola constitui-se como um espaço essencial de formação humana, indo muito além da simples transmissão de conteúdos. É nela que se dá a socialização, a aprendizagem de valores e a construção de práticas que podem garantir ou negar direitos. Dessa forma, ela é um espaço-chave onde a inclusão social se concretiza ou se inviabiliza.

Sabemos que o ambiente escolar é um espaço de formação cidadã, e a inclusão escolar é a porta de entrada na promoção de uma sociedade mais ampla. Quando uma escola diz sim para a inclusão de forma justa, abre caminho para uma sociedade mais igualitária. Entretanto, quando a inclusão é aplicada de forma equivocada ou parcial, reforça as desigualdades e perpetua práticas excludentes. A escola é, portanto, lugar de transformação: favorecer o acesso a todos os alunos, assegurar a permanência e garantir uma aprendizagem de qualidade não é apenas uma meta, mas um direito de todos.

Quando organizada de forma inclusiva, a escola torna-se promotora de uma sociedade mais justa e democrática; quando mantém práticas excludentes, reforça desigualdades históricas e aprofunda as barreiras sociais. Como aponta Maciel:

As escolas têm a responsabilidade de garantir uma educação que respeite e valorize a diversidade dos alunos, proporcionando igualdade de oportunidades para o desenvolvimento integral de todos(Maciel, 2024, p. 3).

A simples matrícula de alunos com deficiência ou em situação de vulnerabilidade não assegura a inclusão. É necessário que haja condições reais de permanência e aprendizagem significativa. Mantoan destaca que “a inclusão, portanto, implica mudança de paradigma educacional para que se encaixe no mapa da educação escolar que estamos retraçando

(Mantoan, 2003, p. 12).

Isso significa que não basta manter a estrutura escolar tal como está, apenas acrescentando alunos com necessidades educacionais diversas, mas torna-se imprescindível reorganizar os processos pedagógicos, as práticas avaliativas e as interações sociais no ambiente escolar. Nesse sentido, Freire (1996) defende que uma educação verdadeiramente democrática deve promover a emancipação dos sujeitos, colocando o aluno no centro do processo educativo e respeitando as diferenças como elemento constitutivo da prática pedagógica.

A Base Nacional Comum Curricular (BNCC, 2017) reforça esse princípio ao destacar que a escola deve promover a equidade, assegurando que todos os estudantes tenham condições efetivas de aprender. No contexto pós-pandemia de Covid-19, estudos como os de Carvalho (2021) e Pletsch (2022) evidenciam que os alunos com deficiência foram os mais impactados pelas desigualdades de acesso às tecnologias digitais e pela ausência de estratégias inclusivas no ensino remoto. Esses autores apontam que a escola do século XXI precisa fortalecer práticas colaborativas, flexibilizar seus processos pedagógicos e ampliar o uso de tecnologias assistivas, a fim de garantir a participação e a aprendizagem dos estudantes público-alvo da educação especial.

Um dos principais entraves para a concretização da inclusão escolar refere-se à formação docente. Conforme Maciel (2024, p. 9), “a efetividade das políticas inclusivas ainda é limitada por fatores como a falta de formação adequada dos educadores e a necessidade de mais recursos e suporte institucional”. Tal constatação revela que muitos professores ainda se sentem inseguros para lidar com a diversidade em sala de aula, uma vez que a formação inicial e continuada nem sempre oferece subsídios suficientes para transformar a diferença em potência pedagógica. Nesse sentido, Nóvoa e Vieira (2017, p. 28) ressaltam que “há duas tarefas imprescindíveis na escola: aprender a trabalhar o conhecimento e aprender a conviver com os outros”, indicando que a formação docente deve ser contínua, reflexiva e capaz de responder aos desafios impostos pela diversidade presente no contexto escolar. Um dos grandes entraves para a concretização da inclusão escolar diz respeito à formação docente. Conforme Maciel:

A efetividade das políticas inclusivas ainda é limitada por fatores como a falta de formação adequada dos educadores e a necessidade de mais recursos e suporte institucional (Maciel, 2024, p. 9).

Isso revela que os professores, em muitos casos, sentem-se inseguros para lidar com a diversidade, pois sua formação inicial e continuada ainda não oferece instrumentos suficientes

para transformar a diferença em potência pedagógica. Nóvoa e Vieira (2017, p. 28) reforçam que “há duas tarefas imprescindíveis na escola: aprender a trabalhar o conhecimento e aprender a conviver com os outros”, destacando que a formação contínua deve ser dinâmica e adaptável para que o professor seja capaz de lidar com os desafios da diversidade em sala de aula.

Nesse cenário, surgem estratégias pedagógicas inclusivas que visam atender de forma equitativa às necessidades dos estudantes. A adaptação curricular, por exemplo, não deve ser entendida como simplificação, mas como flexibilização, de modo que o aluno consiga alcançar os objetivos de aprendizagem a partir de suas próprias condições. A avaliação também precisa ser repensada, considerando não apenas a comparação com padrões, mas o progresso individual. Além disso, recursos de tecnologia assistiva como softwares de leitura, materiais em braile, Libras e equipamentos de acessibilidade que constituem ferramentas indispensáveis para a efetivação da inclusão. Como observa Maciel: “um espaço escolar inclusivo demanda atitudes e práticas pedagógicas diferenciadas e eficazes, cruciais para o sucesso da inclusão escolar” (Maciel, 2024, p. 9).

Entretanto, muitas vezes o que ocorre é uma “segregação disfarçada”. Alunos com deficiência são matriculados, mas não têm acesso a materiais adaptados, a ambientes acessíveis ou a profissionais de apoio. Assim, a inclusão permanece apenas no papel, sem impacto real na vida dos estudantes. Mantoan (2003, p. 14), citando Miller (2000), destaca que “os professores do ensino regular consideram-se incompetentes para lidar com as diferenças nas salas de aula, especialmente atender os alunos com deficiência”. Esse cenário evidencia que a inclusão não pode se limitar a um cumprimento burocrático da legislação, mas deve ser fruto de um compromisso pedagógico, político e ético.

O papel da escola inclusiva também ultrapassa os limites do aprendizado formal. Trata-se de um espaço que educa para a convivência com a diversidade, favorecendo o desenvolvimento de valores como respeito, empatia e solidariedade. Para Vygotsky (1998), a aprendizagem ocorre de maneira mais eficaz quando mediada pela interação social, o que reforça a importância da convivência entre diferentes. Assim, a escola inclusiva não apenas garante direitos individuais, mas também contribui para a formação de cidadãos capazes de atuar em uma sociedade democrática e plural.

A inclusão escolar, portanto, é condição indispensável para a inclusão social. Não se pode pensar em uma sociedade igualitária sem uma escola que promova a justiça e a equidade. Sassaki (2005) enfatiza que a inclusão deve ser compreendida como um direito humano fundamental e como caminho para a construção de uma sociedade para todos. Dessa forma, a responsabilidade das instituições escolares é dupla: garantir o acesso e a permanência de todos

os estudantes e, ao mesmo tempo, formar cidadãos aptos a conviver com a diversidade.

Relatórios internacionais reforçam esse entendimento. O Fundo das Nações Unidas para a Infância (UNICEF), no relatório Situação Mundial da Infância 2021: Meu futuro, minha voz, destaca que a escola constitui o principal espaço de promoção da inclusão social, ao possibilitar a convivência entre diferentes e o desenvolvimento de valores como empatia, cooperação e respeito mútuo. De modo convergente, a Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO), no Global Education Monitoring Report 2020: Inclusion and Education – All Means All, enfatiza que a educação inclusiva desempenha papel central na construção de sociedades democráticas, ao reconhecer a diversidade como elemento constitutivo da vida social.

Nesse sentido, a escola inclusiva não se limita à adaptação de conteúdos ou de estruturas físicas, mas assume um compromisso ético e formativo com a constituição de sujeitos capazes de reconhecer, respeitar e valorizar as diferenças como parte indissociável da convivência humana.

4 DESAFIOS DA EDUCAÇÃO INCLUSIVA

4.1 barreiras pedagógicas e metodológicas

A efetivação da educação inclusiva no contexto escolar depende, sobretudo, das práticas pedagógicas desenvolvidas em sala de aula. As barreiras pedagógicas e metodológicas constituem um dos principais entraves para a concretização da inclusão, pois estão diretamente relacionadas às formas de ensinar, avaliar e planejar o processo educativo. Nesse sentido, não basta assegurar o acesso físico à escola; é necessário garantir que todos os estudantes aprendam de maneira significativa, considerando suas singularidades, ritmos e potencialidades. Conforme destaca Mantoan (2006), a inclusão escolar requer uma transformação profunda na cultura e nas práticas pedagógicas, de modo que a diversidade seja compreendida como elemento constitutivo da aprendizagem, e não como um obstáculo a ser superado.

Um dos maiores desafios enfrentados pelas instituições de ensino refere-se à formação dos professores. Ainda é expressiva a carência de preparo teórico e prático para lidar com a diversidade presente nas salas de aula, especialmente em relação aos alunos com deficiência. Prado e Mól (2025) enfatizam que a formação docente continua sendo um obstáculo central, evidenciado pela falta de capacitação em metodologias inclusivas e pela necessidade urgente de maior compreensão sobre as especificidades dos alunos com deficiência. Essa ausência de

formação reflete-se em práticas pedagógicas pouco flexíveis e na reprodução de modelos tradicionais de ensino, que acabam excluindo, de forma velada, aqueles que não se enquadram no padrão esperado de desempenho.

A falta de formação docente está intimamente ligada à rigidez curricular e à manutenção de práticas metodológicas tradicionais. Muitos currículos ainda são elaborados com base em uma perspectiva homogeneizadora, que ignora as diferenças individuais e culturais dos estudantes. Essa estrutura curricular engessada compromete a autonomia do professor e limita sua capacidade de adaptação do ensino às necessidades específicas de cada aluno. Nesse contexto, Vygotsky (1998) contribui com uma reflexão essencial ao afirmar que o desenvolvimento humano é um processo mediado pelas interações sociais, o que implica reconhecer que o aprendizado se dá na relação entre sujeitos, em um ambiente colaborativo e socialmente construído. Assim, práticas pedagógicas centradas apenas na exposição oral e na memorização de conteúdos inviabilizam a construção do conhecimento por meio da interação, impedindo que alunos com deficiência participem efetivamente do processo educativo.

Outro aspecto relevante refere-se às formas de avaliação adotadas nas escolas. Frequentemente, as avaliações são padronizadas e não contemplam as particularidades e os diferentes ritmos de aprendizagem dos estudantes. Esse modelo avaliativo acaba reforçando a exclusão, pois ignora o percurso individual de cada aluno e privilegia o resultado final em detrimento do processo. A avaliação inclusiva, por sua vez, deve assumir caráter contínuo, diagnóstico e formativo, priorizando as potencialidades e o progresso de cada sujeito. Avaliar para incluir significa compreender o erro como parte do aprendizado e o professor como mediador que orienta e favorece o desenvolvimento do estudante.

As adaptações curriculares constituem, nesse sentido, um instrumento essencial para garantir a participação de todos os alunos. Essas adaptações envolvem ajustes nos conteúdos, nas estratégias, no tempo e nos recursos utilizados, respeitando as especificidades e os estilos de aprendizagem de cada estudante. Conforme argumentam Prado e Mól (2025), a educação inclusiva avançou de forma desigual, evidenciando a necessidade de políticas consistentes, financiamento adequado e formação docente qualificada para consolidar um sistema educacional verdadeiramente acessível e equitativo. Essa constatação reforça a importância de se investir em metodologias inovadoras, capazes de transformar o ambiente escolar em um espaço colaborativo e participativo.

Nesse cenário, as metodologias ativas se apresentam como alternativas eficazes para promover a aprendizagem significativa e a inclusão. Estratégias como o trabalho em grupo, o ensino por projetos, os jogos pedagógicos, as rodas de conversa e a mediação entre pares

estimulam a cooperação e favorecem o desenvolvimento de habilidades cognitivas, emocionais e sociais. De acordo com a teoria histórico-cultural de Vygotsky (1998), o conhecimento é construído de forma interativa e mediada, sendo o professor o facilitador desse processo. Portanto, práticas pedagógicas que valorizam o diálogo e a participação ativa dos estudantes contribuem diretamente para o desenvolvimento de todos, especialmente daqueles que enfrentam barreiras no processo de aprendizagem.

Em síntese, as barreiras pedagógicas e metodológicas permanecem como desafios centrais à efetivação da educação inclusiva no Brasil. Superá-las exige a reconstrução das práticas educativas, a flexibilização curricular, a adoção de metodologias participativas e a formação continuada de professores. A inclusão escolar não se realiza apenas por meio da matrícula de alunos com deficiência, mas pela transformação das formas de ensinar, aprender e avaliar. Sem uma mudança metodológica efetiva, a inclusão permanece restrita ao campo legal e simbólico, sem se concretizar como prática pedagógica transformadora no cotidiano escolar. Relatórios recentes do Censo Escolar (INEP, 2023) mostram que, embora o número de estudantes público-alvo da educação especial matriculados em classes comuns continue crescendo, os avanços pedagógicos não acompanham esse movimento. O MEC (2022) aponta que ainda há grande desigualdade entre estados e municípios no que se refere à formação docente, ao acesso à tecnologia assistiva e à oferta de salas de recursos multifuncionais. Essa defasagem revela que a inclusão pedagógica não depende apenas do professor, mas da articulação entre políticas públicas, investimentos e apoio institucional.

Além disso, estudos como os de Pletsch (2022) indicam que, após a pandemia, as lacunas de aprendizagem se aprofundaram, especialmente entre estudantes com deficiência, que tiveram menos acesso a recursos digitais inclusivos. Esses dados reforçam que a superação das barreiras pedagógicas exige uma reconfiguração profunda das práticas tradicionais, com maior uso de metodologias ativas, ensino colaborativo e avaliação contínua e formativa.

4.2 Barreiras estruturais e de infraestrutura escolar

A efetivação da educação inclusiva no Brasil exige, além de mudanças pedagógicas, a superação das barreiras estruturais e de infraestrutura que ainda persistem no ambiente escolar. Essas barreiras compreendem tanto os aspectos físicos e arquitetônicos quanto os recursos materiais, tecnológicos e humanos necessários para assegurar o acesso e a permanência dos estudantes com deficiência. Embora a legislação brasileira, especialmente a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Lei nº 13.146/2015), estabeleça a obrigatoriedade da

acessibilidade em todos os espaços educacionais, a realidade de muitas escolas ainda revela contradições entre o que está previsto nas normas e o que se concretiza no cotidiano.

A acessibilidade física constitui um dos pilares fundamentais para a inclusão escolar. Rampas, banheiros adaptados, sinalizações tátteis e sonoras, mobiliários adequados e espaços de circulação acessíveis são condições mínimas para o pleno direito de ir e vir dentro da escola. No entanto, grande parte das instituições de ensino públicas brasileiras ainda não dispõe de estrutura adequada para atender às demandas de estudantes com deficiência física, visual ou múltipla. Essa deficiência estrutural, além de limitar o acesso, compromete a autonomia e a participação desses alunos nas atividades escolares. Segundo Sassaki (2005), a acessibilidade deve ser compreendida de forma ampla, englobando não apenas o espaço físico, mas também as dimensões comunicacionais, atitudinais e pedagógicas.

A ausência de investimentos contínuos em infraestrutura é outro fator que agrava as desigualdades entre as escolas. Em muitos municípios, os recursos destinados à adaptação arquitetônica são insuficientes ou mal geridos, o que resulta em espaços inadequados e inseguros. Prado e Mól (2025) observam que a educação inclusiva no Brasil tem avançado de maneira desigual, evidenciando a necessidade de políticas consistentes, financiamento adequado e formação docente qualificada para consolidar um sistema educacional verdadeiramente acessível e equitativo. Essa desigualdade estrutural reflete-se na dificuldade de garantir o mínimo de condições para o desenvolvimento de práticas pedagógicas inclusivas.

Além das limitações físicas, há carência significativa de recursos pedagógicos e tecnológicos adaptados às necessidades dos estudantes. Equipamentos como leitores de tela, softwares de acessibilidade, materiais em braile, pranchas de comunicação alternativa e tecnologias assistivas são essenciais para que o processo de aprendizagem ocorra de forma autônoma e significativa. No entanto, muitas escolas ainda carecem desses instrumentos básicos, o que reforça a exclusão dentro da própria sala de aula. A Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (2008) reconhece a importância dos recursos de acessibilidade e preconiza sua oferta em todas as etapas e modalidades do ensino. Entretanto, a implementação dessa política depende da articulação entre União, estados e municípios, o que nem sempre se efetiva de forma coordenada e eficiente.

Outro ponto que merece atenção é a insuficiência de profissionais de apoio e equipes multiprofissionais nas escolas. A presença de intérpretes de Libras, guias-intérpretes, profissionais de apoio escolar e psicopedagogos é indispensável para atender às necessidades específicas de cada aluno. Contudo, em muitas redes de ensino, a contratação desses profissionais é pontual, temporária e insuficiente diante da demanda crescente. Essa carência

repercute diretamente na sobrecarga do professor regente, que, muitas vezes, precisa desempenhar funções que extrapolam seu papel pedagógico.

A falta de infraestrutura adequada também impacta as práticas pedagógicas e a socialização dos alunos com deficiência. Em espaços que não são acessíveis, o estudante encontra limitações não apenas físicas, mas simbólicas, que reforçam sentimentos de exclusão e de não pertencimento. A escola, nesse contexto, precisa ser repensada como um espaço que acolhe, possibilita e amplia oportunidades. Para Vygotsky (1998), o desenvolvimento humano ocorre a partir da interação entre o sujeito e o meio; logo, um ambiente escolar que exclui fisicamente o aluno compromete também seu processo de desenvolvimento cognitivo e social.

O investimento em infraestrutura deve ser compreendido como parte integrante da política educacional inclusiva. Não se trata apenas de reformar prédios ou instalar rampas, mas de garantir condições reais para a participação de todos os estudantes. A inclusão só se concretiza quando o ambiente físico e os recursos materiais possibilitam a vivência plena das experiências educativas. Mantoan (2006) reforça que a escola inclusiva deve se constituir como um espaço acessível em todas as dimensões, onde cada aluno possa exercer sua autonomia e construir saberes em interação com os demais.

Em síntese, as barreiras estruturais e de infraestrutura escolar permanecem como desafios concretos à implementação da educação inclusiva no Brasil. A falta de acessibilidade, a carência de recursos tecnológicos e pedagógicos e a ausência de profissionais de apoio comprometem o direito à aprendizagem dos alunos público-alvo da educação especial. É imprescindível que as políticas públicas avancem para além do discurso legal, assegurando investimentos contínuos e fiscalização efetiva. Superar essas barreiras significa reconhecer que a inclusão não se faz apenas com boa vontade, mas com condições materiais, estruturais e humanas concretas que tornem a escola, de fato, um espaço para todos.

4.3 Barreiras sociais, culturais e atitudinais

A consolidação da educação inclusiva ultrapassa as dimensões pedagógicas e estruturais, estendendo-se ao campo social e cultural. As barreiras sociais, culturais e atitudinais estão entre as mais complexas e persistentes, pois se relacionam diretamente aos valores, crenças e comportamentos da sociedade. Elas se manifestam de forma sutil ou explícita, por meio do preconceito, da discriminação e da falta de sensibilidade diante das diferenças humanas. Para Sassaki (2005), a inclusão só se concretiza quando a sociedade reconhece e valoriza a diversidade como parte essencial da convivência humana. Assim, a

superação dessas barreiras requer não apenas mudanças nas políticas e práticas escolares, mas também uma transformação nas mentalidades e nas relações sociais.

A escola, como espaço de formação integral do sujeito, reflete e reproduz, muitas vezes, os preconceitos presentes na sociedade. Historicamente, as pessoas com deficiência foram marginalizadas e excluídas do convívio social, sendo vistas como incapazes ou dependentes. Esse estigma se perpetua nas instituições de ensino, onde ainda prevalece a ideia de que o aluno com deficiência é um desafio ou um problema a ser resolvido. Mantoan (2006) afirma que a verdadeira inclusão escolar só será possível quando as diferenças deixarem de ser vistas como limitações e passarem a ser entendidas como dimensões constitutivas da aprendizagem e da experiência humana.

As barreiras atitudinais, em especial, configuram-se como um dos principais obstáculos à efetivação da inclusão. Elas se expressam na resistência de professores, gestores e até mesmo de colegas em aceitar e conviver com a diversidade. Essa resistência pode estar relacionada à falta de conhecimento sobre as deficiências, ao medo do novo ou à ausência de preparo para lidar com situações desafiadoras. Prado e Mól (2025) observam que, no Brasil, a formação docente para a educação inclusiva tem se configurado mais como política de governo do que como política de Estado, resultando em diretrizes instáveis e descontinuidade de ações essenciais para a promoção da inclusão escolar. Essa instabilidade política contribui para a manutenção de práticas excludentes e para a ausência de uma cultura escolar verdadeiramente inclusiva.

Além das atitudes discriminatórias, fatores culturais também exercem forte influência no processo de exclusão. Em uma sociedade marcada por desigualdades sociais e econômicas, a deficiência ainda é, muitas vezes, associada à incapacidade ou inferioridade. Esse olhar reducionista gera barreiras simbólicas que impedem o reconhecimento da pessoa com deficiência como sujeito de direitos. A educação inclusiva, portanto, deve ser compreendida como um movimento de ruptura com paradigmas históricos de exclusão e como instrumento de transformação social. Segundo Vygotsky (1998), o desenvolvimento humano ocorre no contexto das interações sociais, e é por meio da mediação com o outro que o sujeito constrói sua identidade e o conhecimento. Assim, a exclusão atitudinal e cultural limita o potencial de desenvolvimento e a constituição da subjetividade dos alunos.

O combate às barreiras sociais e culturais também envolve a promoção de uma educação para a convivência e o respeito à diversidade. Nesse sentido, o papel da escola é fundamental para disseminar valores de solidariedade, empatia e cooperação. A Base Nacional Comum Curricular (BNCC, 2017) reconhece a diversidade como princípio estruturante do

processo educativo e orienta o trabalho docente para a formação de cidadãos éticos e conscientes de seu papel na construção de uma sociedade inclusiva. Contudo, para que isso se concretize, é necessário que tais valores sejam vivenciados nas práticas cotidianas da escola e não apenas declarados em documentos oficiais.

As barreiras atitudinais também se evidenciam na postura de alguns profissionais da educação, que, mesmo de forma inconsciente, podem adotar comportamentos excludentes. Atitudes como subestimar as capacidades dos alunos com deficiência, evitar atividades coletivas ou superproteger o estudante são exemplos de práticas que, embora bem-intencionadas, reforçam a exclusão. Sasaki (2005) ressalta que a acessibilidade atitudinal é uma das mais difíceis de ser alcançada, pois exige a mudança de valores e comportamentos enraizados na cultura social. Para o autor, a construção de uma sociedade verdadeiramente inclusiva começa pela revisão das atitudes cotidianas de cada indivíduo.

É importante reconhecer que a transformação das atitudes e das concepções culturais demanda tempo, formação e reflexão coletiva. A criação de espaços de diálogo, formação continuada e projetos de sensibilização são estratégias eficazes para promover uma cultura escolar mais inclusiva. Vygotsky (1998) sustenta que a aprendizagem é um processo social e cooperativo, no qual o indivíduo se desenvolve pela interação com o outro. Essa perspectiva reforça a necessidade de práticas pedagógicas e relações humanas baseadas na cooperação e no respeito mútuo.

Em síntese, as barreiras sociais, culturais e atitudinais representam um dos maiores desafios à efetivação da educação inclusiva. Superá-las implica repensar as relações humanas, desconstruir preconceitos e promover uma educação comprometida com a diversidade e a equidade. A verdadeira inclusão não se realiza apenas pela adequação física ou pedagógica, mas pela construção de uma cultura de aceitação, pertencimento e respeito. Como enfatiza Mantoan (2006), incluir é reconhecer que todos têm o direito de aprender e de participar plenamente da vida escolar e social. Assim, a escola que se propõe a ser inclusiva deve ser, antes de tudo, um espaço de convivência humana, de transformação social e de valorização das diferenças. Pesquisas recentes apontam que as barreiras atitudinais continuam sendo o maior obstáculo à inclusão. O estudo “Atitudes Inclusivas na Escola” (UNICEF, 2022) mostrou que muitos professores afirmam acreditar na inclusão, mas ainda demonstram insegurança e resistência quando precisam adaptar práticas pedagógicas. Essa contradição revela que o preconceito é, muitas vezes, útil e vinculado a concepções históricas de deficiência como incapacidade.

Além disso, Carvalho (2021) aponta que parte da comunidade escolar ainda associa

inclusão à perda de qualidade do ensino ou ao aumento da carga de trabalho docente, o que dificulta a construção de uma cultura inclusiva. Essas percepções equivocadas impactam diretamente a convivência e o desenvolvimento dos estudantes, uma vez que atitudes discriminatórias conscientes ou não reproduzem exclusões simbólicas dentro do ambiente escolar.

Nesse sentido, a formação humana e ética da comunidade escolar é tão importante quanto a formação técnica. A UNESCO (2020) destaca que políticas de inclusão só se concretizam quando acompanhadas de ações de sensibilização, diálogo e formação contínua que envolvam professores, gestores, estudantes e famílias. Assim, superar barreiras sociais e culturais implica transformar valores e construir um ambiente escolar baseado em respeito, empatia e justiça social.

4.4 A formação docente e a prática pedagógica inclusiva

A formação docente é um dos pilares centrais para a efetivação da educação inclusiva no Brasil. Mais do que um requisito técnico, ela representa um compromisso ético e social do educador com a construção de uma escola democrática, equitativa e acolhedora. Para Mantoan (2006), a prática pedagógica inclusiva exige que o professor compreenda a diversidade como elemento constitutivo da aprendizagem, reconhecendo que cada aluno possui ritmos e formas próprias de aprender. Assim, a formação do professor deve ir além da simples adaptação de conteúdos, promovendo uma reflexão crítica sobre o papel da escola na valorização das diferenças e no combate à exclusão. Como observa Libâneo (2010), o papel do professor na sociedade democrática é o de mediador da aprendizagem e promotor da inclusão social.

Apesar dos avanços legais e teóricos, a realidade educacional brasileira ainda revela lacunas significativas na formação inicial e continuada dos docentes. Prado e Mól (2025) apontam que “a formação de professores continua sendo um obstáculo central, evidenciado pela falta de capacitação adequada em metodologias inclusivas e pela necessidade urgente de maior compreensão sobre as especificidades dos alunos com deficiência” (p. 19). Essa ausência de preparo reflete-se na dificuldade em aplicar práticas pedagógicas inovadoras, bem como na insegurança dos educadores diante da diversidade em sala de aula.

Em uma entrevista com a professora Regiane Brito especialista em educação especial e inclusiva (informação verbal, 2025), que atua na rede municipal de ensino da cidade de Balsas-MA, “a formação inicial dos professores ainda é bastante limitada no que se refere à educação inclusiva. Muitas licenciaturas abordam o tema de forma superficial, sem preparar o docente

para lidar com a realidade prática da diversidade escolar". Essa constatação revela a distância entre a teoria discutida nas universidades e as demandas concretas vivenciadas no cotidiano das escolas públicas.

Ainda segundo a especialista, "a formação continuada é fundamental, mas muitas vezes ocorre de forma fragmentada e esporádica. Falta uma política de formação permanente que envolva toda a equipe escolar e que seja voltada para o diálogo e a troca de experiências" (BRITO, informação verbal, 2025). A fala da professora reforça a necessidade de que as secretarias de educação e as instituições formadoras promovam programas consistentes de formação continuada, que não se limitem à transmissão de conteúdos teóricos, mas valorizem a prática reflexiva e colaborativa.

Nesse sentido, Vygotsky (1998) destaca que o aprendizado é um processo mediado socialmente, construído nas interações entre sujeitos e contextos. Assim, a formação docente precisa estimular a reflexão coletiva, a escuta ativa e o trabalho colaborativo entre professores, profissionais de apoio e comunidade escolar. Para Regiane Brito (informação verbal, 2025), "o trabalho em equipe é essencial. Quando o professor conta com o apoio de profissionais especializados e com o envolvimento da família, o processo de inclusão se torna mais eficaz e humano". Essa perspectiva evidencia que a formação docente para a inclusão não se reduz a cursos ou capacitações técnicas, mas envolve a construção de uma cultura escolar de cooperação e empatia.

Outro aspecto destacado pela entrevistada refere-se às competências essenciais do professor inclusivo. Conforme relata, "é preciso desenvolver sensibilidade, empatia e flexibilidade. A formação técnica é importante, mas o olhar humano faz toda diferença. Um professor que acredita na capacidade do aluno é capaz de transformar a aprendizagem" (BRITO, informação verbal, 2025). Essa afirmação dialoga com os pressupostos de Mantoan (2006), ao defender que a inclusão só se concretiza quando o professor enxerga o aluno com deficiência não a partir de suas limitações, mas de suas potencialidades.

A análise das falas da especialista revela que a formação docente ainda enfrenta entraves estruturais, como a ausência de políticas públicas de longo prazo e a falta de suporte pedagógico nas escolas. Segundo Prado e Mól (2025), "a inclusão e a formação docente têm se configurado mais como políticas de governo do que como políticas de Estado consolidadas, resultando em diretrizes pouco estáveis e na descontinuidade de ações essenciais" (p. 20). A formação inclusiva, portanto, precisa ser institucionalizada como política de Estado, articulando universidades, secretarias de educação e escolas em um movimento contínuo de aperfeiçoamento e reflexão.

Em síntese, a formação docente e a prática pedagógica inclusiva são dimensões interdependentes e fundamentais para o sucesso da inclusão escolar. A formação inicial deve preparar o professor para compreender a diversidade como princípio pedagógico, enquanto a formação continuada deve oferecer subsídios para o enfrentamento cotidiano dos desafios da sala de aula. Como reforça Regiane Brito (informação verbal, 2025), “a inclusão só acontece quando o professor se vê como parte do processo, disposto a aprender, a errar e a tentar de novo”. Portanto, formar professores para a inclusão é, antes de tudo, formar sujeitos sensíveis, críticos e comprometidos com a transformação da escola e da sociedade.

4.5 Recursos didáticos e tecnológicos no processo de inclusão

Os recursos didáticos e tecnológicos representam instrumentos fundamentais para a efetivação da educação inclusiva, pois possibilitam a acessibilidade ao conhecimento, favorecem a autonomia dos estudantes e promovem o aprendizado significativo. A presença desses recursos no ambiente escolar é determinante para garantir a participação ativa dos alunos público-alvo da educação especial, respeitando suas especificidades e potencialidades. Como destaca Sassaki (2005), a acessibilidade deve ser compreendida em uma perspectiva ampla, englobando não apenas o espaço físico, mas também as dimensões comunicacionais, atitudinais e pedagógicas. Assim, os recursos didáticos e tecnológicos atuam como pontes entre o ensino e a aprendizagem, permitindo que todos os alunos tenham condições reais de aprender.

A legislação brasileira, especialmente a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Lei nº 13.146/2015), assegura o direito ao acesso à educação em igualdade de oportunidades, o que implica na oferta de tecnologias assistivas, materiais adaptados e apoio pedagógico especializado. Entretanto, apesar dos avanços legais, a prática escolar ainda enfrenta desafios significativos relacionados à escassez de recursos e à falta de preparo para utilizá-los adequadamente. Prado e Mól (2025) afirmam que “a desigualdade estrutural entre as escolas brasileiras evidencia a necessidade de políticas consistentes de financiamento e formação para consolidar um sistema educacional verdadeiramente acessível e equitativo” (p. 18). Essa desigualdade impacta diretamente o acesso aos recursos tecnológicos, que muitas vezes permanecem restritos a escolas urbanas ou instituições com maior apoio financeiro. Essa lacuna formativa se traduz, muitas vezes, em práticas excludentes, que mantêm a lógica tradicional de ensino e dificultam o desenvolvimento de uma cultura escolar verdadeiramente inclusiva.

Na entrevista concedida, a professora Regiane Brito (informação verbal, 2025) observa que “os recursos didáticos e tecnológicos são essenciais para o processo de inclusão, mas

infelizmente ainda não são realidade em todas as escolas. Muitas instituições não possuem equipamentos adequados ou materiais adaptados, o que limita a autonomia e o desenvolvimento dos alunos com deficiência”. A fala da docente reflete uma realidade amplamente vivenciada na rede pública, onde o discurso da inclusão muitas vezes não se traduz em condições materiais efetivas.

Além disso, a professora enfatiza que o uso dos recursos deve estar sempre vinculado à intencionalidade pedagógica. Segundo ela, “a tecnologia precisa ser vista como uma aliada do professor e não como uma substituta. É o professor quem dá sentido ao recurso, quem o transforma em instrumento de aprendizagem e inclusão” (Brito, informação verbal, 2025). Essa perspectiva dialoga com os fundamentos da teoria histórico-cultural de Vygotsky (1998), que considera o aprendizado um processo mediado por instrumentos e interações sociais. Nesse sentido, o recurso tecnológico ou didático só tem valor educativo quando mediado pela ação do professor, que atua como facilitador do desenvolvimento e da construção do conhecimento.

Entre os recursos mencionados pela professora Regiane Brito, destacam-se as tecnologias assistivas, como leitores de tela, softwares de reconhecimento de voz, materiais em braile e pranchas de comunicação alternativa. Contudo, ela observa que “em muitas escolas, a falta de acesso a esses recursos faz com que o professor precise improvisar. O educador usa a criatividade para adaptar jogos, imagens e materiais simples, de acordo com as necessidades do aluno” (BRITO, informação verbal, 2025). Essa observação evidencia que, embora os avanços tecnológicos representem grandes aliados à inclusão, o comprometimento e a criatividade docente continuam sendo elementos centrais para o sucesso do processo educativo.

Mantoan (2006) reforça que a inclusão escolar exige uma reconfiguração da prática pedagógica e do uso dos materiais de ensino, pois cada aluno aprende de modo singular e interage de forma distinta com os conteúdos. Nesse contexto, os recursos didáticos e tecnológicos devem ser utilizados não apenas como ferramentas de apoio, mas como meios de promover a participação, a interação e o protagonismo do aluno no processo de aprendizagem. É fundamental que as escolas invistam em formação continuada para que os professores aprendam a explorar as potencialidades das tecnologias de forma crítica e criativa, evitando que se tornem meros instrumentos de reprodução do ensino tradicional.

Outro aspecto importante destacado pela entrevistada refere-se à necessidade de ampliar o investimento público. Segundo ela, “muitas escolas municipais ainda dependem de doações ou projetos externos para adquirir recursos de acessibilidade. Falta um planejamento efetivo das secretarias de educação para garantir que esses materiais cheguem às salas de aula e sejam realmente utilizados” (BRITO, informação verbal, 2025). Tal afirmação reforça a necessidade

de políticas públicas mais consistentes, que assegurem a distribuição equitativa de recursos e equipamentos entre as escolas, especialmente nas regiões periféricas e rurais.

Além das tecnologias digitais, é essencial considerar os recursos pedagógicos concretos e analógicos, como jogos de alfabetização adaptados, materiais visuais ampliados, objetos tátteis e recursos auditivos. Esses instrumentos, quando utilizados de forma intencional, tornam o aprendizado mais dinâmico e acessível, promovendo a integração entre os alunos com e sem deficiência. A Base Nacional Comum Curricular (BNCC, 2017) reconhece a importância da diversidade de recursos didáticos, ao estabelecer que a escola deve garantir o acesso a diferentes linguagens, meios e tecnologias, de modo a promover o desenvolvimento integral dos estudantes.

A professora Regiane Brito (informação verbal, 2025) também ressalta que “o maior desafio não é apenas ter os recursos disponíveis, mas saber utilizá-los de forma correta. Muitos professores ainda se sentem inseguros com o uso da tecnologia, principalmente os que não tiveram acesso à formação adequada”. Essa constatação reforça a importância da formação tecnológica inclusiva, que deve estar integrada às políticas de formação continuada. É preciso preparar o professor para compreender que a tecnologia é parte do processo pedagógico e pode ser um instrumento poderoso de acessibilidade e mediação.

Nesse contexto, Prado e Mól (2025) destacam que a ausência de continuidade nas políticas públicas de inclusão e a precariedade de investimentos em infraestrutura contribuem para a fragmentação das práticas escolares. Em vez de se constituírem como políticas de Estado, as iniciativas de inclusão tecnológica ainda dependem da vontade política e dos recursos de governos locais. Essa falta de continuidade compromete a consolidação de um sistema educacional inclusivo e equitativo.

De acordo com os princípios de Vygotsky (1998), o desenvolvimento humano é um processo interativo e social, mediado por instrumentos e signos culturais. Assim, o uso de recursos didáticos e tecnológicos deve ser compreendido como uma forma de mediação que amplia as possibilidades de aprendizagem e de participação dos alunos. No entanto, essa mediação só é efetiva quando articulada a um projeto pedagógico intencional e inclusivo, que reconhece o aluno como sujeito ativo do processo educativo.

Em síntese, os recursos didáticos e tecnológicos desempenham papel essencial na promoção da inclusão escolar, desde que acompanhados de formação docente, planejamento pedagógico e políticas públicas de suporte. A tecnologia, por si só, não garante a inclusão; ela se torna instrumento de transformação quando é mediada por um professor consciente de seu papel social e pedagógico. Como enfatiza Regiane Brito (informação verbal, 2025), “a inclusão

não depende apenas da tecnologia, mas da sensibilidade do professor em usá-la como ponte entre o aluno e o conhecimento". Portanto, investir em recursos é fundamental, mas investir nas pessoas que os utilizam é ainda mais urgente. A verdadeira inclusão tecnológica é aquela que humaniza o processo educativo e assegura que todos tenham voz, vez e acesso ao saber.

5 ABORDAGENS TEÓRICAS E PERSPECTIVAS EDUCACIONAIS

5.1 Contribuições de Vygotsky e o enfoque sociocultural

A teoria histórico-cultural de Lev S. Vygotsky constitui um dos fundamentos mais relevantes para compreender os processos de aprendizagem e desenvolvimento humano em contextos educacionais inclusivos. Suas ideias se destacam por enfatizar que o aprendizado não é um fenômeno individual, mas socialmente mediado, construído nas interações entre sujeitos e em relação com o meio. Essa concepção rompe com visões tradicionais que tratam o aluno como um ser isolado e destaca o papel determinante das relações sociais, da linguagem e da cultura na formação das funções psicológicas superiores.

De acordo com Vygotsky (1998), o desenvolvimento humano se dá por meio da mediação, ou seja, o processo pelo qual o indivíduo se apropria de instrumentos simbólicos e culturais que transformam sua forma de pensar e agir no mundo. O aprendizado ocorre primeiro em um plano social, por meio da interação com o outro, e posteriormente é internalizado. Essa perspectiva torna-se essencial para pensar a inclusão escolar, pois pressupõe que todos os sujeitos, independentemente de suas condições físicas, cognitivas ou sensoriais, são capazes de aprender desde que inseridos em ambientes socialmente ricos, interativos e mediadores.

No contexto da educação inclusiva, o conceito de Zona de Desenvolvimento Proximal (ZDP) é especialmente significativo. Para Vygotsky (1998), a ZDP representa a distância entre o nível de desenvolvimento real do aluno, o que ele já é capaz de fazer sozinho e o nível de desenvolvimento potencial, o que ele pode alcançar com a ajuda de um adulto ou de colegas mais experientes. Essa ideia fundamenta a noção de ensino colaborativo e de mediação pedagógica, nas quais o professor atua como facilitador do processo de aprendizagem, criando condições para que o estudante avance para níveis mais complexos de desenvolvimento.

No caso dos alunos com deficiência, a teoria vygotskyana oferece uma base científica para desconstruir concepções reducionistas e capacitistas que associam a deficiência à

incapacidade. Segundo Vygotsky (1997, apud Mantoan, 2006), as limitações não devem ser entendidas como barreiras intransponíveis, mas como pontos de partida para novas formas de mediação social e simbólica. A deficiência, nessa perspectiva, não é um fim, mas uma condição que pode ser superada ou ressignificada a partir da interação e da construção coletiva do conhecimento.

Ao aplicar essas ideias ao ambiente escolar, é possível perceber que a mediação pedagógica é o núcleo da prática inclusiva. O professor, ao compreender a ZDP de seus alunos, reconhece que cada sujeito aprende em ritmos e modos distintos. Cabe a ele criar estratégias que favoreçam a participação ativa e a cooperação entre todos, promovendo uma aprendizagem significativa e compartilhada. Como afirma Sasaki (2005), a inclusão só se concretiza quando o ambiente se adapta às necessidades de todos e reconhece as diferenças como parte essencial da convivência humana.

Entretanto, a aplicação dos princípios vygotskyanos nas escolas brasileiras ainda enfrenta desafios. A estrutura pedagógica tradicional, centrada na transmissão de conteúdos e na homogeneização das práticas, muitas vezes impede que o processo de mediação se efetive de forma plena. A lógica avaliativa, que privilegia resultados padronizados, ignora as singularidades e desconsidera os processos de desenvolvimento individual. Além disso, a falta de formação docente voltada à compreensão das teorias do desenvolvimento humano contribui para a manutenção de práticas excludentes e fragmentadas.

Nesse sentido, Prado e Mól (2025) observam que a formação dos professores ainda carece de uma abordagem mais reflexiva e integrada, que permita compreender a diversidade como parte constitutiva do processo educativo. A ausência de espaços de diálogo e colaboração impede que a escola se torne, de fato, um ambiente de aprendizagem compartilhada. Aplicar a teoria vygotskyana na educação inclusiva requer, portanto, uma reconfiguração profunda da prática pedagógica: o ensino deve ser visto como processo de mediação, e o erro como parte natural do aprendizado.

O enfoque histórico-cultural também oferece uma leitura ética da inclusão. Para Vygotsky (1998), o desenvolvimento das funções psicológicas superiores é indissociável da cultura e da interação social. Isso significa que a exclusão não é apenas uma questão pedagógica, mas também social e simbólica, pois priva o indivíduo do contato com o outro e das experiências que alimentam o seu desenvolvimento. Assim, a escola inclusiva deve garantir a todos os alunos a possibilidade de interagir, comunicar-se e construir conhecimento coletivamente.

Ao dialogar com Mantoan (2006), percebe-se que a teoria de Vygotsky fornece o alicerce epistemológico para o paradigma da educação inclusiva contemporânea. A autora

afirma que incluir é reconhecer a diversidade como princípio e reorganizar as práticas educativas para que cada aluno aprenda segundo suas potencialidades. Sob essa ótica, a escola que adota uma perspectiva sociocultural deixa de ser um espaço de adaptação individual e passa a ser um ambiente de transformação coletiva, onde todos aprendem com todos.

Portanto, as contribuições de Vygotsky à educação inclusiva ultrapassam o campo da psicologia do desenvolvimento e alcançam a dimensão ética e política da educação. Ao defender que o conhecimento se constrói na interação social e que o papel do professor é o de mediador, Vygotsky propõe uma escola que ensina pela cooperação e não pela competição, pela escuta e não pela imposição. No cenário brasileiro, essa perspectiva ainda representa um desafio a ser consolidado, mas oferece o caminho para uma educação que respeita as diferenças, valoriza o potencial de cada aluno e transforma a diversidade em fonte de aprendizado e humanidade.

5.2 A abordagem de Ainscow e Boot sobre o Index for inclusion

O trabalho desenvolvido por Mel Ainscow e Tony Booth representa uma das contribuições mais relevantes para o campo da educação inclusiva contemporânea. Criado originalmente em 2000, o Index for Inclusion: developing learning and participation in schools foi concebido como um guia metodológico destinado a apoiar escolas na construção de culturas, políticas e práticas inclusivas. Diferentemente de uma política prescritiva, o Index atua como um instrumento de reflexão e autoavaliação, promovendo o diálogo entre professores, gestores, alunos e comunidade escolar. Seu principal objetivo é identificar e remover as barreiras à aprendizagem e à participação, garantindo que todos os estudantes sejam reconhecidos como sujeitos ativos do processo educativo (Ainscow; Booth, 2000).

Ainscow e Booth (2002) compreendem a inclusão como um processo dinâmico, contínuo e inacabado. Para os autores, “a inclusão é, por vezes, vista como envolvendo primariamente o movimento de alunos de fora para dentro do fluxo normal das escolas, com a implicação de que eles sejam ‘incluídos’ uma vez que estejam lá dentro. No entanto, em nossa visão, a inclusão é um conjunto de processos intermináveis.

[...] Ela requer que as escolas se engajem num exame crítico do que pode ser feito para aumentar a participação e a aprendizagem da diversidade de alunos dentro da escola e de sua localidade (Booth; Ainscow, 2000, p. 2-3, tradução livre; grifos nossos).

Essa compreensão rompe com a ideia reducionista de que incluir significa apenas matricular o aluno com deficiência na escola regular. Pelo contrário, implica repensar o papel da instituição escolar, suas práticas pedagógicas e suas relações sociais, de forma que o ambiente se torne verdadeiramente acolhedor, participativo e democrático. Já na versão

revisada de 2002, os autores reforçam a noção de inclusão como processo permanente:

Todos têm suas próprias percepções sobre uma ideia complexa como a inclusão. [...]. É um processo infundável de aumento da aprendizagem e da participação de todos os estudantes. É um ideal a ser aspirado pelas escolas, mas que nunca é totalmente alcançado. Mas a inclusão começa tão logo o processo de aumento da participação seja iniciado. Uma escola inclusiva é aquela que está em movimento (Boot; Ainscow, 2002, apud Santos, 2006, p. 2, grifos nossos).

O Index for Inclusion organiza-se em torno de três dimensões interdependentes: a criação de culturas inclusivas, a elaboração de políticas inclusivas e o desenvolvimento de práticas inclusivas. A primeira diz respeito à consolidação de valores compartilhados de respeito, solidariedade e cooperação, fundamentais para a convivência e o reconhecimento da diversidade. A segunda trata da formulação de políticas institucionais que garantam o acesso, a permanência e a equidade. A terceira refere-se à implementação de práticas pedagógicas inovadoras, que promovam a aprendizagem significativa e a participação de todos. Em conjunto, essas dimensões formam uma base sólida para o desenvolvimento de uma escola que aprende com as diferenças e se transforma a partir delas (Ainscow; Booth, 2002).

No contexto brasileiro, o Index for Inclusion dialoga diretamente com as diretrizes da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (BRASIL, 2008), que também propõe a reorganização das escolas a partir da eliminação das barreiras à participação. No entanto, como observam Ainscow e Booth (2002), a inclusão requer compromisso institucional e engajamento coletivo. A realidade das escolas brasileiras ainda revela uma inclusão parcial, marcada pela presença física dos alunos público-alvo da educação especial, mas sem a transformação efetiva das práticas pedagógicas e culturais. Essa “inclusão formal”, restrita à matrícula, sem adaptações metodológicas e sem a construção de um ambiente colaborativo, perpetua desigualdades e reproduz o paradigma da integração.

A proposta de Ainscow e Booth aproxima-se da perspectiva histórico-cultural de Vygotsky (1998), ao entender que o desenvolvimento humano é mediado pelas interações sociais e pela cultura. Assim, o Index valoriza o diálogo, a cooperação e o trabalho coletivo como caminhos para o crescimento de todos. A escola, nessa visão, é concebida como uma comunidade que aprende, onde cada sujeito tem algo a ensinar e a aprender com o outro. Essa concepção encontra ressonância também em Mantoan (2006), que considera o Index for Inclusion uma metodologia reflexiva capaz de provocar mudanças reais na cultura escolar, pois parte da escuta e da análise crítica do próprio contexto educativo.

No Brasil, algumas redes municipais e estaduais têm adotado os princípios do Index como instrumento de formação continuada e autoavaliação institucional. Ainda que sua aplicação integral encontre desafios estruturais e políticos, sua proposta tem servido de

referência para repensar o papel da escola como espaço democrático e socialmente justo. Como reforça Ainscow (2005), o grande desafio da inclusão está menos em criar leis e mais em transformar a escola em um espaço de aprendizagem contínua, capaz de rever suas práticas e adaptar-se à diversidade de seus alunos.

Em síntese, as contribuições de Ainscow e Booth ultrapassam a dimensão técnica e alcançam o campo ético da educação. O Index for Inclusion propõe um modelo de escola em constante movimento, que se autoavalia, se reconstrói e aprende coletivamente. Sua aplicação no contexto brasileiro representa uma oportunidade de consolidar a inclusão como um processo vivo, permanente e comprometido com a formação integral de todos os sujeitos.

5.3 A visão de Mantoan e o contexto brasileiro

Maria Teresa Eglér Mantoan é uma das principais referências brasileiras no campo da educação inclusiva. Sua contribuição teórica e prática tem sido fundamental para redefinir o conceito de inclusão no Brasil, deslocando-o da mera inserção física de alunos com deficiência para a transformação estrutural, cultural e pedagógica das escolas. Para a autora, a inclusão deve ser entendida como um princípio ético e educativo que abrange toda a comunidade escolar, exigindo a revisão dos currículos, das práticas avaliativas e das concepções de ensino e aprendizagem (Mantoan, 2006).

No artigo “Inclusão em ação: teorias de Mantoan na Educação Básica”, publicado pela Revista Educação Pública (CECIEJ, 2021), a autora é citada como uma das principais defensoras da escola como espaço de todos. O texto destaca que Mantoan propõe uma escola democrática, voltada à emancipação e à construção da autonomia dos sujeitos, rompendo com a lógica tradicional que associa deficiência à incapacidade. Segundo o artigo, inspirada em autores como Vygotsky, Mantoan comprehende que aprender é um processo social e interativo, no qual as diferenças entre os sujeitos não são obstáculos, mas oportunidades de crescimento coletivo.

A perspectiva de Mantoan se aproxima da proposta de Ainscow e Booth (2000), autores do Index for Inclusion, documento internacional que orienta políticas inclusivas em vários países. De acordo com eles:

A inclusão é, por vezes, vista como envolvendo primariamente o movimento de alunos de fora para dentro do fluxo normal das escolas, com a implicação de que eles sejam ‘incluídos’ uma vez que estejam lá dentro. No entanto, em nossa visão, a inclusão é um conjunto de processos intermináveis. [...] Ela requer que as escolas se engajem num exame crítico do que pode ser feito para aumentar a participação e a aprendizagem da diversidade de alunos dentro da escola e de sua localidade (Booth; Ainscow, 2000, p. 2-3, tradução livre; grifos nossos).

Esse entendimento é retomado na versão de 2002 do Index, quando os autores reafirmam que:

Todos têm suas próprias percepções sobre uma ideia complexa como a inclusão. [...] É um processo infundável de aumento da aprendizagem e da participação de todos os estudantes. É um ideal a ser aspirado pelas escolas, mas que nunca é totalmente alcançado. Mas a inclusão começa tão logo o processo de aumento da participação seja iniciado. Uma escola inclusiva é aquela que está em movimento (Booth; Ainscow, 2002, Apud Santos, 2006, p. 2, grifos nossos).

Essas reflexões se articulam diretamente às ideias defendidas por Mantoan (2017), que reforça a necessidade de enxergar a escola como um organismo vivo, em constante transformação. A inclusão, nesse sentido, não é um destino, mas um percurso contínuo de revisão e reconstrução das práticas escolares. A autora critica duramente o modelo de integração que apenas insere o aluno com deficiência em turmas regulares, sem modificar o ambiente e propõe a inclusão como paradigma de justiça social, que desafia a escola a se reinventar em prol da equidade e da diversidade.

No contexto brasileiro, Mantoan também chama atenção para o distanciamento entre o discurso legal e a prática escolar. Embora as leis garantam o direito à educação inclusiva, muitas escolas ainda se limitam a adaptar minimamente o currículo ou a oferecer acompanhamento pontual a alunos com deficiência. Essa postura, segundo ela, perpetua a exclusão simbólica, pois o aluno permanece à margem do processo educativo. A verdadeira inclusão, ao contrário, requer o envolvimento de todos os atores escolares gestores, professores, estudantes e comunidade em um projeto coletivo de transformação da escola.

Outro ponto central em suas reflexões é a defesa da formação docente como eixo estruturante da inclusão. Mantoan (2006) argumenta que o professor precisa ser um pesquisador de sua própria prática, capaz de compreender a diversidade como elemento constitutivo da sala de aula e não como exceção. Isso implica abandonar a visão médica e compensatória da deficiência e adotar uma postura pedagógica que valorize as potencialidades de cada aluno. Assim como Vygotsky (1998), a autora comprehende que o desenvolvimento humano ocorre por meio da mediação social; logo, cabe à escola criar as condições para que essa mediação se efetive.

A proposta de Mantoan também enfatiza o papel da escola como espaço de convivência e pertencimento. Em sua visão, a educação inclusiva deve promover o diálogo, a cooperação e o respeito às diferenças, valores indispensáveis para a construção de uma sociedade democrática. Como destaca a autora, “incluir é conviver, é aprender com o outro e reconhecer a diferença como valor e não como limitação” (Mantoan, 2006, p. 45). Essa perspectiva vai ao

encontro das orientações da UNESCO (1994) e da ONU (2006), que reconhecem a educação inclusiva como instrumento de promoção dos direitos humanos e da equidade social.

Dessa forma, a visão de Mantoan não se limita à teoria, mas propõe um compromisso ético e político com a transformação da escola brasileira. Suas ideias reforçam que a inclusão não é tarefa de especialistas ou de políticas isoladas, mas um movimento coletivo que deve atravessar todas as dimensões da prática educativa. A escola inclusiva, portanto, é aquela que acolhe, ensina e transforma um espaço de vida, aprendizagem e cidadania.

Em síntese, as contribuições de Maria Teresa Eglér Mantoan constituem um marco teórico e prático para a consolidação da educação inclusiva no Brasil. Ao articular os fundamentos da teoria histórico-cultural de Vygotsky às perspectivas contemporâneas da UNESCO e do Index for Inclusion, Mantoan oferece uma visão crítica e humanista da inclusão, compreendida como processo contínuo e compromisso social. Sua obra permanece como referência essencial para educadores que buscam construir uma escola que não apenas aceite as diferenças, mas que aprenda, se enriqueça e se transforme por meio delas. Estudos recentes revitalizam o papel de Mantoan no debate sobre inclusão. Carvalho (2021) aponta que a autora foi pioneira ao denunciar formas de “inclusão tecnicista”, nas quais adaptações superficiais escondem práticas seletivas. Em 2022, Pletsch retomou essa crítica ao analisar escolas que mantêm currículos inflexíveis e avaliações padronizadas, reforçando que a inclusão só se torna efetiva quando altera o núcleo do trabalho pedagógico.

A Bncc (2017) reforça muitos princípios defendidos por Mantoan, principalmente o compromisso com a equidade, a pluralidade e a participação. O documento reconhece a diversidade como princípio estruturante do processo educativo e exige adaptações pedagógicas que permitam que todos os alunos desenvolvam competências e habilidades. Assim, as contribuições de Mantoan permanecem fundamentais para aproximar a teoria inclusiva das práticas escolares brasileiras contemporâneas.

5.4 Contribuições de outros teóricos contemporâneos

A consolidação da educação inclusiva no Brasil foi fortemente influenciada por estudiosos que ampliaram o debate sobre o papel da escola, das políticas públicas e da sociedade na promoção da equidade e do respeito à diversidade. Entre os principais nomes que se destacam nesse cenário estão Romeu Kazumi Sasaki, Rosita Edler Carvalho e Rosângela Glat, cujas contribuições teóricas e práticas complementam a visão de autores como Mantoan e Vygotsky. Esses teóricos têm em comum o compromisso com uma educação que reconheça as diferenças

como parte constitutiva do processo humano e que busque eliminar todas as formas de exclusão.

Romeu Kazumi Sassaki é amplamente reconhecido por introduzir no Brasil o conceito de “sociedade inclusiva”, que extrapola o campo da educação e abrange todas as dimensões da vida social. Segundo o autor, a inclusão deve ser compreendida como um processo permanente de transformação das estruturas sociais, políticas e culturais, de modo a garantir a plena participação das pessoas com deficiência em igualdade de oportunidades com as demais (Sassaki, 2005). Para ele, a educação inclusiva é uma das bases dessa sociedade, uma vez que a escola constitui o primeiro espaço de convivência e formação de valores. Assim, promover a inclusão escolar significa, ao mesmo tempo, educar para a cidadania e para a convivência com a diversidade. A escola inclusiva, portanto, deve ser um espaço em que todos aprendem, convivem e se desenvolvem, cada um segundo suas potencialidades.

Rosita Edler Carvalho (2008) também contribui de forma significativa ao discutir o papel do professor na construção de práticas pedagógicas inclusivas. Para a autora, o sucesso da inclusão depende diretamente da capacidade dos docentes de compreender as especificidades de cada aluno e de planejar estratégias diferenciadas de ensino. Ela argumenta que a formação inicial e continuada deve preparar o professor não apenas para lidar com deficiências específicas, mas para trabalhar com a diversidade humana em sua totalidade. Carvalho (2008) ressalta que o educador precisa desenvolver uma postura reflexiva, ética e investigativa, tornando-se um agente ativo na transformação da cultura escolar. Essa perspectiva está em consonância com os princípios da teoria histórico-cultural de Vygotsky (1998), que reconhece o papel da mediação social na aprendizagem e na constituição do sujeito.

Outra pesquisadora de destaque é Rosângela Glat, cuja obra enfatiza a necessidade de uma mudança de paradigma no modo como a deficiência é percebida pela escola e pela sociedade. Glat (2007) defende que a inclusão não se resume à matrícula de alunos com deficiência em escolas regulares, mas implica o reconhecimento das diferenças como fonte de enriquecimento coletivo. A autora propõe uma educação centrada na interação e na cooperação, em que todos os alunos participem ativamente das experiências de aprendizagem. Para ela, a escola deve abandonar a lógica da homogeneização e adotar uma pedagogia que valorize o diálogo, a criatividade e a autonomia.

As ideias de Sassaki, Carvalho e Glat convergem ao destacar que a inclusão escolar não é apenas um desafio pedagógico, mas também social e ético. O processo de inclusão requer o envolvimento de toda a comunidade escolar, a revisão dos currículos e das práticas avaliativas e o fortalecimento das políticas públicas de apoio. Sassaki (2010) observa que o principal obstáculo à inclusão não é a deficiência em si, mas as barreiras impostas pelo ambiente físico,

social e atitudinal. Portanto, a acessibilidade deve ser entendida em sentido amplo, englobando dimensões arquitetônicas, comunicacionais, metodológicas e comportamentais. Nesse sentido, a escola precisa repensar seus espaços, suas práticas e suas relações, a fim de garantir que todos os estudantes possam participar plenamente do processo educativo.

Esses autores também reforçam que a inclusão requer uma abordagem interdisciplinar, na qual educadores, gestores, famílias e profissionais de apoio atuem de forma articulada. Glat (2007) argumenta que a efetivação da inclusão depende de um trabalho coletivo, fundamentado na cooperação entre os diferentes agentes da escola. Carvalho (2008), por sua vez, acrescenta que o planejamento pedagógico deve ser flexível e dinâmico, possibilitando que o ensino seja adaptado às condições e necessidades de cada aluno, sem perder de vista os objetivos comuns do currículo.

A partir dessas contribuições, torna-se evidente que a inclusão não pode ser vista como uma ação pontual ou restrita ao campo da educação especial. Trata-se de um projeto político e social que visa à transformação das relações humanas e à promoção da justiça e da equidade. As reflexões de Sassaki, Carvalho e Glat reforçam que a inclusão é um processo contínuo de aprendizagem e de mudança, que exige compromisso ético, investimento em políticas públicas e a participação ativa de todos os sujeitos envolvidos. A escola inclusiva, nesse contexto, é um espaço em constante construção, que acolhe as diferenças, promove o diálogo e reconhece o valor de cada indivíduo.

Conclui-se, portanto, que as contribuições dos teóricos contemporâneos ampliam a compreensão da educação inclusiva como fenômeno social e pedagógico. Suas perspectivas convergem para a ideia de que a verdadeira inclusão só se realiza quando a diversidade é reconhecida e valorizada como princípio essencial da educação e da convivência humana. A partir desse entendimento, reafirma-se que a inclusão não é um ponto de chegada, mas um processo permanente de transformação que exige compromisso, sensibilidade e ação coletiva. Estudos recentes revitalizam o papel de Mantoan no debate sobre inclusão. Carvalho (2021) aponta que a autora foi pioneira ao denunciar formas de “inclusão tecnicista”, nas quais adaptações superficiais escondem práticas seletivas. Em 2022, Pletsch retomou essa crítica ao analisar escolas que mantêm currículos inflexíveis e avaliações padronizadas, reforçando que a inclusão só se torna efetiva quando altera o núcleo do trabalho pedagógico.

A BNCC (2017) reforça muitos princípios defendidos por Mantoan, principalmente o compromisso com a equidade, a pluralidade e a participação. O documento reconhece a diversidade como princípio estruturante do processo educativo e exige adaptações pedagógicas que permitam que todos os alunos desenvolvam competências e habilidades. Assim, as

contribuições de Mantoan permanecem fundamentais para aproximar a teoria inclusiva das práticas escolares brasileiras contemporâneas.

6 ESTRATÉGIAS E POSSIBILIDADES PARA SUPERAR DESAFIOS

Após a análise das principais barreiras que dificultam a efetivação da inclusão escolar, este capítulo busca apresentar estratégias e possibilidades de superação capazes de promover uma escola verdadeiramente inclusiva. A inclusão não se concretiza apenas pela presença física do aluno com deficiência no espaço escolar, mas pela transformação das práticas pedagógicas, das relações humanas e da própria cultura institucional. Nesse sentido, a construção de uma escola inclusiva requer mudanças profundas nos campos cultural, pedagógico e organizacional, as quais só serão possíveis mediante o envolvimento consciente de todos os profissionais da educação. Mantoan (2006) destaca que a inclusão implica uma “reconfiguração da escola para todos”, o que significa repensar a função social da instituição educativa e o papel de cada agente que dela participa.

Entre os elementos essenciais para essa transformação, destaca-se a formação docente, considerada o eixo central de qualquer política de inclusão. É por meio dela que o professor adquire conhecimentos teóricos, metodológicos e éticos para atender à diversidade dos alunos e construir práticas pedagógicas que contemplam diferentes modos de aprender. A formação, tanto inicial quanto continuada, é o alicerce para que o educador compreenda as especificidades do público da educação especial e desenvolva atitudes inclusivas no cotidiano escolar. Como afirma Carvalho (2008, p. 42), “a formação do professor é a base para que a escola se torne inclusiva, pois sem preparo não há prática pedagógica transformadora”. Essa afirmação sintetiza a importância de investir na qualificação docente como condição indispensável para o avanço da educação inclusiva.

Apesar dos avanços legais e teóricos, observa-se que as licenciaturas ainda dedicam pouca atenção à temática da educação especial. Muitas formações iniciais tratam a inclusão como um conteúdo periférico, restrito a disciplinas isoladas ou optativas. Essa lacuna impacta diretamente o trabalho do professor, que muitas vezes ingressa no ambiente escolar sem preparo suficiente para lidar com a diversidade presente em sala de aula. Diante desse cenário, torna-se urgente a implementação de políticas públicas voltadas a capacitações e formações continuadas, capazes de articular teorias e práticas e de oferecerem suportes permanentes aos docentes. Sob a perspectiva vygotskyana, o aprendizado do professor, assim como o do aluno, é um processo social e colaborativo, construído nas interações e nas trocas de experiências (VYGOTSKY,

1998). Assim, o desenvolvimento profissional deve ser compreendido como um processo contínuo de reflexão e mediação coletiva.

A criação de espaços formativos dentro das escolas é uma das estratégias mais eficazes para promover a prática inclusiva. Oficinas pedagógicas, grupos de estudos, encontros interdisciplinares e trocas de experiências entre professores permitem o compartilhamento de saberes e o enfrentamento conjunto dos desafios da inclusão. Esses espaços possibilitam a construção de um conhecimento prático e contextualizado, alinhado às demandas reais do cotidiano escolar. Além disso, favorecem a cooperação e o fortalecimento do sentimento de pertencimento entre os profissionais da educação, o que é essencial para o sucesso das ações inclusivas.

Por fim, cabe ressaltar que o professor deve assumir uma postura de pesquisador da própria prática, investigando, avaliando e reinventando constantemente suas estratégias de ensino. Mantoan (2017) defende que a prática docente inclusiva não se limita à aplicação de técnicas, mas envolve uma atitude investigativa e reflexiva diante da realidade escolar. Assim, o docente torna-se sujeito ativo de sua formação, comprometido com a transformação social e com a construção de uma escola em que todos tenham lugar e voz. A formação, portanto, não é um ponto de partida ou de chegada, mas um caminho permanente de aprendizado e de compromisso ético com a inclusão.

Contudo, a inclusão escolar é, acima de tudo, uma responsabilidade coletiva. Nenhum professor, isoladamente, consegue atender de forma plena à diversidade dos alunos. O trabalho colaborativo entre docentes, gestores, famílias e demais profissionais da escola é essencial para a construção de práticas pedagógicas eficazes e sustentáveis. Como afirma Sassaki (2010, p. 57), “a inclusão é um processo coletivo que depende da articulação entre professores, gestores, famílias e comunidade”. Essa visão reforça que o sucesso da inclusão está na cooperação e na partilha de responsabilidades dentro do ambiente escolar.

A presença de equipes multidisciplinares é outro aspecto crucial para o desenvolvimento de uma educação inclusiva de qualidade. Intérpretes de Libras, cuidadores, psicopedagogos, terapeutas ocupacionais e profissionais de apoio são fundamentais para garantir que cada aluno tenha suas necessidades atendidas de forma integral. Esses profissionais, ao atuarem em conjunto com o professor, contribuem para uma abordagem mais ampla e eficaz do processo educativo. Além disso, a colaboração entre as diferentes áreas do conhecimento favorece a troca de experiências e o enriquecimento do trabalho pedagógico.

A flexibilização curricular representa uma das principais estratégias para superar as barreiras pedagógicas e promover a inclusão. O currículo inclusivo deve ser adaptado de modo

a considerar os diferentes ritmos, estilos de aprendizagem e contextos socioculturais dos alunos. Mantoan (2006) enfatiza que a escola inclusiva é aquela que reorganiza seu currículo e suas práticas, tornando-as acessíveis a todos. Isso significa rever conteúdos, ajustar métodos e criar formas alternativas de avaliação que valorizem as potencialidades de cada estudante.

Um exemplo prático de adaptação curricular pode ser observado no uso de materiais ampliados para alunos com deficiência visual, no fornecimento de apoio visual para estudantes com deficiência intelectual ou na concessão de tempo adicional para a realização de atividades e avaliações. Tais medidas, embora simples, demonstram o compromisso com a equidade e a valorização das diferenças como elemento constitutivo da aprendizagem.

As metodologias ativas representam um caminho inovador para tornar o ensino mais participativo e significativo, contribuindo diretamente para a inclusão. Elas colocam o aluno como protagonista do processo de aprendizagem e valorizam a interação, a colaboração e a resolução de problemas reais. Glat (2007) destaca que a aprendizagem cooperativa promove não apenas o desenvolvimento cognitivo, mas também o fortalecimento das relações sociais e afetivas entre os estudantes. Nesse sentido, metodologias como o ensino por projetos, a tutoria entre pares, as rodas de conversa e os jogos pedagógicos tornam-se ferramentas potentes para a construção de um ambiente verdadeiramente inclusivo.

O uso de tecnologias assistivas é outro recurso indispensável à efetivação da inclusão escolar. Esses instrumentos ampliam as possibilidades de comunicação, autonomia e participação dos alunos com deficiência. Como afirma Sasaki (2005, p. 103), “as tecnologias assistivas são recursos que promovem a autonomia e a comunicação de pessoas com deficiência”. Entre os exemplos mais utilizados estão os softwares leitores de tela, os teclados adaptados, a audiodescrição, os materiais em braile e os aplicativos de tradução em Libras digital. Esses recursos permitem que os alunos tenham acesso ao conteúdo de forma equitativa, contribuindo para o desenvolvimento de sua autonomia e autoestima.

A Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (BRASIL, 2008) e a Lei Brasileira de Inclusão (BRASIL, 2015) reforçam a necessidade de garantir o acesso a tecnologias e materiais pedagógicos acessíveis. Essas políticas preveem o apoio técnico e financeiro para que as escolas desenvolvam práticas inovadoras e contem com infraestrutura adequada. Contudo, para que as tecnologias cumpram seu papel social, é fundamental que estejam aliadas à formação docente e ao planejamento pedagógico. A tecnologia, isoladamente, não transforma a realidade; é a mediação humana que confere sentido e propósito ao seu uso.

Em síntese, tecnologia e pedagogia devem caminhar juntas. A combinação entre

metodologias ativas e recursos tecnológicos acessíveis possibilita a criação de ambientes de aprendizagem mais dinâmicos, participativos e equitativos, nos quais cada aluno é reconhecido como sujeito de direito e protagonista de sua própria formação.

A efetivação da inclusão escolar depende também de políticas públicas duradouras e integradas. Sem o compromisso contínuo do Estado, as ações inclusivas tornam-se fragmentadas e insustentáveis. O Censo Escolar 2023 (INEP) indica um aumento no número de matrículas de estudantes com deficiência nas escolas regulares, mas revela que muitas instituições ainda carecem de infraestrutura adequada e recursos humanos especializados. Sassaki (2010) salienta que a acessibilidade deve ser compreendida em múltiplas dimensões arquitetônica, comunicacional, pedagógica e atitudinal para que a escola possa realmente atender a todos.

As limitações de infraestrutura e a escassez de profissionais de apoio, como intérpretes de Libras e psicopedagogos, ainda comprometem o direito à aprendizagem. Muitos prédios escolares não possuem rampas, banheiros adaptados ou sinalização acessível, o que restringe a autonomia dos alunos com deficiência. Essa realidade evidencia a necessidade de investimentos permanentes e fiscalização efetiva das políticas de acessibilidade e inclusão.

Outro aspecto essencial é o envolvimento da família e da comunidade escolar. Mantoan (2017) destaca que a família deve ser considerada parceira ativa no processo de inclusão, pois o diálogo entre escola e lar contribui para a construção de estratégias pedagógicas mais assertivas e personalizadas. A participação da comunidade amplia a rede de apoio ao estudante, fortalecendo os vínculos afetivos e sociais que sustentam o aprendizado.

Por fim, é imprescindível promover campanhas e projetos de sensibilização que abordem o respeito à diversidade e a importância da inclusão. Tais ações colaboram para transformar mentalidades e consolidar uma cultura escolar democrática, baseada em valores de solidariedade, empatia e equidade.

A análise das estratégias e possibilidades de superação evidencia que a inclusão é um processo complexo, mas possível, quando fundamentado na cooperação, na formação docente e em políticas públicas consistentes. Cada dimensão pedagógica, tecnológica, institucional e social contribui para a construção de uma escola acessível e humana.

Como afirmam Booth e Ainscow (2002, apud Santos, 2006, p. 2), “a inclusão é um processo infinidável de aumento da participação e da aprendizagem de todos os estudantes”. Essa concepção reforça que a inclusão não se encerra em metas ou documentos, mas deve ser continuamente aprimorada e sustentada por práticas democráticas.

As ideias de Vygotsky, Mantoan e Sassaki se complementam ao apontar que a

aprendizagem é um fenômeno social, mediado pelas interações e pela valorização das diferenças. A escola inclusiva, portanto, é o espaço onde se aprende não apenas conteúdos, mas também convivência, respeito e solidariedade.

Conclui-se que a inclusão é mais que um princípio pedagógico é um compromisso ético e coletivo, indispensável à consolidação de uma sociedade justa e democrática. Superar os desafios da educação inclusiva significa acreditar que todos têm o direito de aprender e participar plenamente da vida escolar, com dignidade e igualdade de oportunidades.

7 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A presente pesquisa abordou os desafios e as perspectivas da educação especial e inclusiva no século XXI, enfatizando os obstáculos pedagógicos, estruturais e sociais que ainda dificultam a efetivação de uma escola verdadeiramente inclusiva. Trata-se de um tema de elevada relevância social, política e educacional, especialmente no contexto contemporâneo, em que a democratização do acesso à educação e a garantia da aprendizagem de todos se tornaram compromissos indispensáveis para o desenvolvimento humano e social. O estudo teve como objetivo central analisar as principais barreiras que comprometem a inclusão e propor estratégias para superá-las, partindo da compreensão de que a inclusão é um direito humano inegociável e um dever coletivo de toda a sociedade, conforme defende Sassaki (2005).

A relevância desta investigação se manifesta tanto na dimensão social quanto na acadêmica. Sob o ponto de vista social, a inclusão escolar é um instrumento de justiça e equidade, na medida em que assegura o acesso, a permanência e o sucesso escolar de todos os alunos, independentemente de suas condições físicas, cognitivas, sensoriais ou sociais. Já do ponto de vista acadêmico, este estudo contribui para o fortalecimento da reflexão crítica sobre as práticas pedagógicas e sobre a formação docente, ambas fundamentais para a consolidação de uma cultura educacional que valorize a diversidade e reconheça o potencial de cada estudante. Conforme destaca Mantoan (2006), a inclusão é o caminho para a construção de uma sociedade mais justa e democrática, capaz de transformar as diferenças em elementos constitutivos do processo educativo e em oportunidades de aprendizagem compartilhada.

As barreiras estruturais e de infraestrutura também se apresentam como entraves significativos à inclusão. Apesar dos avanços normativos e da ampliação das matrículas de alunos com deficiência na rede regular, conforme dados do Censo Escolar de 2023 (INEP), ainda há escolas que carecem de acessibilidade arquitetônica, rampas, banheiros adaptados, intérpretes de Libras, materiais em braile e tecnologias assistivas. Essa realidade demonstra a distância entre a legislação e a prática e evidencia a urgência de políticas públicas mais eficazes,

capazes de garantir o acesso físico, pedagógico e comunicacional dos alunos com deficiência. A ausência de investimentos contínuos e a precariedade estrutural reforçam a exclusão e comprometem o direito à aprendizagem.

Do mesmo modo, as barreiras sociais, culturais e atitudinais configuram-se como desafios persistentes, talvez os mais difíceis de serem superados. O preconceito, a discriminação e a resistência de alguns profissionais da educação ainda limitam a plena inclusão dos alunos com deficiência. Sasaki (2005) lembra que a acessibilidade atitudinal é a mais difícil de ser alcançada, pois exige a transformação de valores e comportamentos enraizados na cultura. Essas barreiras simbólicas e culturais demandam ações contínuas de sensibilização, formação e reflexão, tanto na escola quanto na sociedade. A mudança de paradigma requer compreender a deficiência não como limitação, mas como parte da diversidade humana.

Verifica-se, portanto, que as barreiras pedagógicas, estruturais e atitudinais se interligam e se retroalimentam. A ausência de formação docente adequada reflete-se em práticas pedagógicas pouco inclusivas; a falta de infraestrutura adequada limita a autonomia dos alunos; e as atitudes discriminatórias reforçam a exclusão. Por isso, a superação desses obstáculos depende de uma abordagem integrada que envolva políticas públicas consistentes, financiamento adequado, formação continuada de professores, revisão curricular e fortalecimento das redes de apoio educacional. A inclusão não se concretiza apenas por decretos ou legislações, mas por meio de práticas efetivas e transformadoras.

Entre as estratégias de superação apresentadas, destaca-se a formação docente como elemento central para o fortalecimento da educação inclusiva. A formação inicial e continuada deve ser voltada para a reflexão crítica, a troca de experiências e o desenvolvimento de competências técnicas e humanas. Carvalho (2008) ressalta que o professor deve ser sujeito de sua própria formação, pesquisador de sua prática e agente de transformação. Além disso, o trabalho colaborativo entre professores, gestores, especialistas e famílias é essencial para consolidar um ambiente escolar verdadeiramente inclusivo. A atuação das equipes multiprofissionais, composta por psicólogos, terapeutas, intérpretes e profissionais de apoio, potencializa o processo de ensino e aprendizagem, ampliando as possibilidades de interação e desenvolvimento.

Outro aspecto relevante é a necessidade de currículos flexíveis e metodologias inclusivas, que considerem os diferentes estilos de aprendizagem e respeitem o ritmo individual de cada estudante. Glat (2007) enfatiza que a aprendizagem cooperativa é uma ferramenta poderosa para promover a inclusão, pois favorece o diálogo, o respeito e a construção coletiva do conhecimento. Da mesma forma, as tecnologias assistivas assumem papel essencial ao

garantir a acessibilidade comunicacional e pedagógica. Recursos como leitores de tela, pranchas de comunicação, audiodescrição, softwares de apoio e aplicativos de Libras contribuem para a autonomia e a participação ativa dos alunos com deficiência (Sassaki, 2010). O uso dessas tecnologias, integrado ao planejamento pedagógico, potencializa a aprendizagem e promove o protagonismo dos estudantes.

É igualmente importante que as políticas públicas de inclusão deixem de ser apenas políticas de governo e se tornem políticas de Estado, contínuas e sustentáveis. Mantoan (2017) afirma que a inclusão só se efetiva quando há comprometimento político e social com a transformação da escola e da sociedade. A legislação brasileira já prevê o direito à educação inclusiva, mas sua efetivação requer gestão democrática, financiamento adequado e monitoramento das ações. Sem esse compromisso coletivo, a inclusão corre o risco de permanecer restrita ao discurso.

Com base nas análises realizadas, comprehende-se que a inclusão é um processo permanente e dinâmico, que exige revisão constante de práticas, valores e políticas. Booth e Ainscow (2002, apud Santos, 2006) afirmam que uma escola inclusiva é aquela que está sempre em movimento, que busca continuamente aumentar a participação e a aprendizagem de todos os estudantes. Essa visão rompe com a ideia de inclusão como meta final e a concebe como um caminho contínuo, que se renova no cotidiano escolar.

Os impactos sociais da educação inclusiva ultrapassam o espaço escolar, pois promovem uma sociedade mais justa, humana e solidária. Vygotsky (1998) ensina que o desenvolvimento humano ocorre nas relações sociais e na interação com o outro; portanto, investir em inclusão é investir na formação de sujeitos autônomos, críticos e colaborativos. A escola que acolhe a diversidade forma cidadãos mais empáticos e conscientes de seu papel social.

As perspectivas futuras para a consolidação da inclusão educacional envolvem a ampliação da formação docente permanente, o fortalecimento das redes de apoio, a expansão do uso de tecnologias assistivas e a criação de ambientes acessíveis e acolhedores. Também se faz necessário intensificar o diálogo entre as políticas de educação, saúde e assistência social, garantindo um atendimento integral às necessidades dos estudantes. A inclusão não se limita à presença física do aluno na escola, mas requer participação efetiva, aprendizagem significativa e reconhecimento de sua identidade.

Conclui-se que a educação inclusiva é mais do que uma política pública: é um compromisso ético e humanitário que reafirma a essência da educação como direito universal e instrumento de transformação social. Cabe à escola do século XXI transformar a diversidade em potência educativa, o desafio em oportunidade e a diferença em valor. A inclusão, portanto,

não deve ser vista como um fim, mas como um processo contínuo de construção coletiva que envolve toda a sociedade. Somente assim será possível consolidar uma educação que, de fato, forme sujeitos livres, conscientes e capazes de transformar o mundo em um espaço mais justo, solidário e igualitário para todos.

REFERÊNCIAS

- AINSCOW, Mel; BOOTH, Tony. *Index for inclusion: developing learning and participation in schools*. Bristol: CSIE, 2002.
- BRASIL. *Base Nacional Comum Curricular (BNCC)*. Brasília, DF: MEC, 2017.
- BRASIL. *Constituição da República Federativa do Brasil de 1988*. Brasília, DF: Senado Federal, 1988.
- BRASIL. *Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990. Estatuto da Criança e do Adolescente*. Brasília, DF: Presidência da República, 1990.
- BRASIL. *Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional*. Brasília, DF: MEC, 1996.
- BRASIL. *Lei nº 13.146, de 6 de julho de 2015. Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência)*. Brasília, DF: Presidência da República, 2015.
- BRASIL. *Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva*. Brasília, DF: MEC/SEESP, 2008.
- BUENO, José Geraldo Silveira. *Educação especial brasileira: integração/segregação do aluno diferente*. São Paulo: EDUC, 1999.
- CARVALHO, Rosita Edler. *Educação inclusiva: com os pingos nos “is”*. Porto Alegre: Mediação, 2008.
- CARVALHO, Rosita Edler. *Educação inclusiva no contexto pós-pandemia*. *Revista Brasileira de Educação*, v. 26, 2021.
- GLAT, Rosana. *Educação inclusiva: cultura, políticas e práticas*. Rio de Janeiro: 7 Letras, 2007.
- INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA (INEP). *Censo Escolar da Educação Básica 2023: Resumo Técnico*. Brasília, DF: INEP, 2023.
- INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA (INEP). *Censo Escolar da Educação Básica 2023: Notas Estatísticas*. Brasília, DF: INEP, 2024.

INSTITUTO RODRIGO MENDES (DIVERSA). *Entenda a diferença entre inclusão, integração, segregação e exclusão.* São Paulo, 2021. Disponível em: <https://diversa.org.br>. Acesso em: 2 nov. 2025.

LIBÂNEO, José Carlos. **Didática.** 2. ed. São Paulo: Cortez, 2010.

MANTOAN, Maria Teresa Eglér. **Inclusão em ação: teorias de Mantoan na educação básica.** *Revista Educação Pública*, v. 25, n. 37, 2023. Disponível em: <https://educacaopublica.cecierj.edu.br/artigos/25/37/inclusao-em-acao-teorias-de-mantoan-na-educacao-basica>. Acesso em: 2 nov. 2025.

MANTOAN, Maria Teresa Eglér. *Inclusão escolar: o que é? por quê? como fazer?* São Paulo: Moderna, 2006.

MANTOAN, Maria Teresa Eglér. *O desafio das diferenças nas escolas.* 3. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2017.

MENDES, Enicéia Gonçalves. *A educação inclusiva no Brasil: história e perspectivas.* Brasília, DF: MEC, 2006.

NÓVOA, António; VIEIRA, Mariana. *Formação de professores e profissão docente.* Lisboa: EDUCA, 2017.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS (ONU). *Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência.* Nova Iorque: ONU, 2006.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS PARA A EDUCAÇÃO, A CIÊNCIA E A CULTURA (UNESCO). *Declaração de Salamanca e linha de ação sobre necessidades educativas especiais.* Salamanca: UNESCO, 1994.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS PARA A EDUCAÇÃO, A CIÊNCIA E A CULTURA (UNESCO). *Educação para Todos: o compromisso de Dakar.* Paris: UNESCO, 2000.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS PARA A EDUCAÇÃO, A CIÊNCIA E A CULTURA (UNESCO). *Global Education Monitoring Report 2022: Inclusion and education – All means all.* Paris: UNESCO, 2022.

FUNDO DAS NAÇÕES UNIDAS PARA A INFÂNCIA (UNICEF). *Educação inclusiva: o caminho para o futuro.* Brasília, DF: UNICEF, 2017.

FUNDO DAS NAÇÕES UNIDAS PARA A INFÂNCIA (UNICEF). *Situação da Infância no Brasil 2021: Educação e exclusão escolar.* Brasília, DF: UNICEF, 2021.

PLETSCH, Márcia Denise; MORAES, Ana Paula. **Tecnologias digitais e inclusão escolar no pós-pandemia.** *Revista Educação Especial*, v. 35, n. 1, 2022.

PRADO, J.; MÓL, G. **Educação inclusiva e políticas públicas: avanços e desafios no Brasil contemporâneo.** *Revista Brasileira de Educação*, v. 30, n. 91, 2025.

REGO, Teresa Cristina. *Vygotsky: uma perspectiva histórico-cultural da educação.* Petrópolis, RJ: Vozes, 1995.

SANTOS, Juliana. **Educação inclusiva: fundamentos e práticas.** São Paulo: Cortez, 2006.

SANTOS, L.; CARVALHO, M. R. **Avaliação formativa e inclusão escolar no século XXI.** *Revista Brasileira de Educação*, v. 26, 2021.

SASSAKI, Romeu Kazumi. **Inclusão: construindo uma sociedade para todos.** 7. ed. Rio de Janeiro: WVA, 2005.

SASSAKI, Romeu Kazumi. **Inclusão: construindo uma sociedade para todos.** 8. ed. Rio de Janeiro: WVA, 2010.

SOUZA, T. J. **Perspectivas da educação inclusiva no século XXI.** Curitiba: Appris, 2023.

VYGOTSKY, Lev Semenovich. **A formação social da mente.** 6. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1998.