

EDUCAÇÃO INCLUSIVA NO BRASIL: UM DILEMA A SER SUPERADO**INCLUSIVE EDUCATION IN BRAZIL: A DILEMMA TO OVERCOME****EDUCACIÓN INCLUSIVA EN BRASIL: UN DILEMA POR SUPERAR**

10.56238/revgeov16n5-246

Monique Vivian Leite Sá

Especialista em Gestão do Conhecimento, Tecnologia e Aprendizagem 4.0

Instituição: Centro Universitário Unisapiens

E-mail: moniquevivian@gmail.com

Magda Regina Dias Farias

Mestre em Educação

Instituição: Universidade Estácio de Sá (UNESA)

E-mail: magdadfarias@gmail.com

Letícia Martins Medeiros de Lima

Especialista em Docência para a Educação Profissional e Tecnológica

Instituição: Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Rondônia (IFRO)

E-mail: lerysmartins@gmail.com

Paulo Cesar Gastaldo Claro

Doutor em Desenvolvimento Regional e Meio Ambiente

Instituição: Universidade Federal de Rondônia (UNIR)

E-mail: gastaldo@unir.br

RESUMO

A Educação Inclusiva no Brasil, mesmo diante da recente promulgação do Decreto nº 12.686, de 20 de outubro de 2025, que institui a Política Nacional de Educação Especial Inclusiva e a Rede Nacional de Educação Especial Inclusiva, ainda é uma discussão que está longe de atingir uma unanimidade no cenário educacional, seja pela dificuldade que a sociedade civil tem em assumir a questão da inclusão como um projeto coletivo, seja pelo entendimento que as escolas possuem em relação à própria inclusão. Nesse contexto, o artigo tem como objetivo central abordar as principais dificuldades que a escola enfrenta na dinâmica da inclusão escolar, assim como refletir acerca de possíveis alternativas pedagógicas com vistas à inclusão educacional. Por se tratar de um artigo de revisão bibliográfica, buscou-se estudos que evidenciam a leitura crítica em relação a inclusão escolar no Brasil, como também decretos e leis que direcionaram o debate ao longo da última década. Para tanto, dividiu-se o diálogo em três momentos, a saber: o primeiro discorre sobre o percurso da Educação Inclusiva no Brasil, em seguida, aponta os desafios enfrentados na escola em relação a inclusão e, por fim, em caráter de considerações finais, alguns apontamentos necessários quanto a necessidade de formação docente continuada, ressignificações do currículo escolar e o compromisso da sociedade civil na construção de uma sociedade inclusiva.



Palavras-chave: Educação Inclusiva. Inclusão. Escola. Currículo. Sociedade Civil.

ABSTRACT

Inclusive Education in Brazil, even with the recent enactment of Decree No. 12,686 of October 20, 2025, which establishes the National Policy for Inclusive Special Education and the National Network for Inclusive Special Education, is still a discussion far from reaching unanimity in the educational landscape. This is due both to the difficulty civil society has in embracing inclusion as a collective project and to the understanding that schools have regarding inclusion itself. In this context, this article aims to address the main difficulties that schools face in the dynamics of school inclusion, as well as to reflect on possible pedagogical alternatives for educational inclusion. As this is a literature review article, studies were sought that highlight critical readings regarding school inclusion in Brazil, as well as decrees and laws that have guided the debate over the last decade. To this end, the dialogue was divided into three parts: the first discusses the trajectory of Inclusive Education in Brazil; the second points out the challenges faced in schools regarding inclusion; and finally, in the form of concluding remarks, some necessary points are made regarding the need for continuing teacher training, the redefinition of the school curriculum, and the commitment of civil society in building an inclusive society.

Keywords: Inclusive Education. Inclusion. School. Curriculum. Civil Society.

RESUMEN

La educación inclusiva en Brasil, incluso con la reciente promulgación del Decreto N° 12.686 del 20 de octubre de 2025, que establece la Política Nacional de Educación Especial Inclusiva y la Red Nacional de Educación Especial Inclusiva, sigue siendo un tema de debate lejos de alcanzar la unanimidad en el ámbito educativo. Esto se debe tanto a la dificultad que tiene la sociedad civil para adoptar la inclusión como un proyecto colectivo como a la comprensión que tienen las escuelas sobre la inclusión misma. En este contexto, este artículo busca abordar las principales dificultades que enfrentan las escuelas en la dinámica de la inclusión escolar, así como reflexionar sobre posibles alternativas pedagógicas para la inclusión educativa. Al tratarse de una revisión bibliográfica, se buscaron estudios que destacaran lecturas críticas sobre la inclusión escolar en Brasil, así como decretos y leyes que han guiado el debate durante la última década. Para ello, el diálogo se dividió en tres partes: la primera analiza la trayectoria de la Educación Inclusiva en Brasil; la segunda señala los desafíos que enfrentan las escuelas en materia de inclusión; y, finalmente, a modo de conclusiones, se plantean algunos puntos importantes sobre la necesidad de formación docente continua, la re definición del currículo escolar y el compromiso de la sociedad civil en la construcción de una sociedad inclusiva.

Palabras clave: Educación Inclusiva. Inclusión. Escuela. Currículo. Sociedad Civil.



1 INTRODUÇÃO

A questão da inclusão escolar no Brasil continua sendo motivo de debate, seja pela dificuldade que a sociedade civil tem em relação a assunção da inclusão como um projeto coletivo, seja pelo entendimento que as escolas possuem em relação a própria inclusão, em outras palavras, a sua implementação ainda enfrenta desafios significativos que trazem à tona a necessidade de continuar a discussão, uma vez que a sua consolidação na prática ainda enfrenta muitos desafios.

A questão da inclusão ganha destaque a partir da Declaração de Salamanca sobre os princípios, a política e as práticas na área das necessidades educativas especiais (UNESCO, 1994), indicando que as pessoas com diferenças e/ou dificuldades não podem ser segregadas das escolas regulares.

A inclusão e a equidade não devem ser tratadas como questões isoladas, mas sim como princípios essenciais que orientam todas as políticas e práticas educacionais, reforçando que a educação é um direito humano fundamental, conforme estabelecido na Constituição Federal (1988).

O acesso à educação de qualidade para todos, sem distinção, reforça o respeito à diversidade e a dignidade da pessoa, entendendo as diferenças entre os estudantes como oportunidades de enriquecimento no/do processo de ensino e aprendizagem, o que de maneira singular faz do ato educativo um ato de transformação social.

Nesse cenário de transformação social, o entendimento em relação a inclusão é ampliado na sociedade civil, fazendo do espaço escolar um ambiente de acolhimento para as diferentes deficiências, sejam elas de ordem física, intelectual ou sensorial. Todavia, seria ingênuo pensar que a transformação da escola em uma escola inclusiva é algo meramente didático, como destacam Thesing; Costas (2019, p. 281), em pesquisa realizada com professores de quatro municípios do Rio Grande do Sul, que destacam que as dificuldades “vão desde a falta de apoio das famílias dos estudantes até a falta de comprometimento de alguns professores”.

Mesmo diante da recente promulgação do Decreto nº 12.686, de 20 de outubro de 2025, que institui a Política Nacional de Educação Especial Inclusiva e a Rede Nacional de Educação Especial Inclusiva, a Educação Inclusiva no Brasil ainda é uma discussão que está longe de atingir uma unanimidade no cenário educacional.

Apesar de a legislação vigente garantir o direito à inclusão nas escolas regulares, ainda existem muitas barreiras a serem transpostas, como a falta de qualificação dos profissionais da educação e a estigmatização social que dificultam a consolidação dessa perspectiva.

Diante desse contexto, o artigo tem como objetivo central abordar as principais dificuldades que a escola enfrenta na dinâmica da inclusão escolar, assim como refletir acerca de possíveis alternativas pedagógicas com vistas à inclusão educacional. Por se tratar de um artigo de revisão bibliográfica, buscou-se estudos que evidenciam a leitura crítica em relação a inclusão escolar no Brasil, como também decretos e leis que direcionaram o debate ao longo da última década.



2 REFERENCIAL TEÓRICO

O entendimento de que as Pessoas com Deficiência eram incapazes perdurou até o século XX, sendo vistas como dependentes e sem condições de participar ativamente da sociedade, inclusive no âmbito educacional, o que resultava na exclusão sistemática do acesso dessas pessoas às oportunidades de desenvolvimento social e educacional. De acordo com a pesquisa realizada pelo CNJ (2023, p. 25),

[...] a Pessoa com Deficiência era vista como incapaz, impossibilitada de tomar decisões de qualquer tipo, sempre dependente de alguém até para representar suas vontades, o que facilitava as internações compulsórias, por exemplo. Além disso, o grupo ainda tinha dificuldades para obter acesso à educação, devido ao despreparo das instituições públicas e privadas.

A partir da Constituição Federal de 1988 as Pessoas com Deficiência passam a ter uma visibilidade maior, principalmente após a promulgação da Lei Federal 7.853/89, que “dispõe sobre o apoio às Pessoas com Deficiência, sua integração social, sobre a Coordenadoria Nacional para integração da Pessoa Portadora de Deficiência [...]” (BRASIL, 1988).

A Constituição de 1988 estabelece um marco decisivo no processo de inclusão da Pessoa com Deficiência na escola regular, determinando a obrigatoriedade da matrícula de todas as crianças, sem distinção, reforçando o compromisso com a inclusão educacional no país (BRASIL, 1988).

Apesar disso, o avanço na garantia de direitos educacionais para esse público ocorreu de forma morosa, sendo necessária a mobilização de movimentos sociais, educadores e da sociedade civil, a fim de reclamar o espaço e o acesso da Pessoa com Deficiência na escola.

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, também se torna um importante instrumento de atenção à Pessoa com Deficiência na Escola, principalmente quando estabelece, no Art. 4º, inciso III, o serviço de Atendimento Educacional Especializado (AEE), gratuito, para estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades, preferencialmente dentro da rede regular de ensino, com o objetivo de garantir que esses alunos recebam suporte adequado para desenvolver o seu potencial, reforçando o princípio de que a inclusão é um direito fundamental e uma responsabilidade do Estado (Brasil, 1996).

A mobilização dos movimentos sociais, professores e das famílias têm sido fundamental no processo de reivindicação de condições melhores de atendimento desses estudantes e na construção de políticas que salvaguardem o acesso à educação das Pessoas com Deficiência na escola regular, considerando que a inclusão não é apenas uma questão de equidade, mas também a luta para que todos possam viver em uma sociedade mais justa e democrática.



Melo Filho (1986), em relação ao objetivo da educação, destaca que a sua função primeira é fomentar as potencialidades do aluno, preparando-o para o exercício da cidadania, em outros termos, a indiferença em relação a pluralidade na escola é a negação do próprio sentido do viver em sociedade.

Referenda-se, ainda, a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), que afirma que o desenvolvimento integral é um direito dos estudantes da educação básica, visando o desenvolvimento integral, voltados aos aspectos intelectual, físico, emocional, social e cultural.

A ampliação do universo de experiências, conhecimentos e habilidades dos estudantes, por meio de uma educação inclusiva, consolida um processo dinâmico de aprendizagens, fazendo do espaço escolar um ambiente de criatividade. A família, nesse contexto, desempenha papel crucial no apoio ao professor para que o aluno com deficiência seja motivado a participar das atividades propostas. De acordo com Silva; Carvalho (2017, p. 304),

Sendo assim, podemos apontar a necessidade de trabalhar em conjunto com os pais e responsáveis, pois a atitude dos pais é um dos fatores que dificulta ou impossibilita o êxito da inclusão escolar, sendo as crenças parentais um dos determinantes para a implementação do programa de inclusão escolar. Portanto, o sucesso da inclusão escolar requer que a comunidade acredite na competência das escolas em atender às necessidades de todos os estudantes.

A partir das experiências em ambientes que propiciam o desenvolvimento integral do educando, é importante oportunizar vivências que possibilitem a ampliação dos conhecimentos, permitindo uma visão mais ampla de mundo e, consequentemente, mais criativa. Conforme Mantoan (2003, p. 37), a criatividade parte das experiências constituídas no grupo,

Experiências de trabalho coletivo, em grupos pequenos e diversificados, mudam esse cenário educativo, exercitando: a capacidade de decisão dos alunos diante da escolha de tarefas; a divisão e o compartilhamento das responsabilidades com seus pares; o desenvolvimento da cooperação; o sentido e a riqueza da produção em grupo; e o reconhecimento da diversidade dos talentos humanos, bem como a valorização do trabalho de cada pessoa para a consecução de metas que lhes são comuns.

Depreende-se disso, que a inclusão escolar é uma ação democrática essencial com vistas à transformação da sociedade, valorizando as diferenças e propondo a igualdade de oportunidades, na justa medida em que pode oferecer um ambiente diverso e enriquecido. De acordo com o documento elaborado pelo Grupo de Trabalho nomeado pela Portaria Ministerial nº 555, de 5 de junho de 2007, prorrogada pela Portaria nº 948, de 09 de outubro de 2007, intitulado Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (2008, p. 9),

Ao reconhecer que as dificuldades enfrentadas nos sistemas de ensino evidenciam a necessidade de confrontar as práticas discriminatórias e criar alternativas para superá-las, a educação inclusiva assume espaço central no debate acerca da sociedade contemporânea e do papel da escola na superação da lógica da exclusão.



A ruptura com as práticas discriminatórias na escola perpassa a compreensão de que a Educação Inclusiva só será possível quando houver a superação do modelo integracionista, uma vez que este modelo que integra ou tenta integrar saberes ou práticas educativas, não tem sido suficiente para a composição de uma escola, como destaca Lourenço (2010, p. 35-6),

[...] nossas escolas estão vivendo um momento de transição de um modelo pautado na integração para um modelo pautado na inclusão. Essa transição não é fácil nem pode ser considerada tarefa simples. Ela exige uma “reinvenção” do nosso sistema escolar. Exige um novo modelo de formação de professores, novas práticas pedagógicas, novas formas da relação professores-alunos-conteúdos, novas formas de organização dos espaços escolares.

A perspectiva de inclusão apresentada faz do ato educativo um importante meio para a superação das barreiras que segregam as Pessoas com Deficiência na/da escola, favorecendo um ambiente de aprendizagem que seja capaz de acolher a condição humana em sua essência.

De toda maneira, fica evidente que não basta integrar o aluno com deficiência na escola, mas é necessário que este seja incluído em um ambiente com a estrutura física e pessoal adequados para o atendimento deste aluno. Nas palavras de Freitas (2023, p. 3), a inclusão está além do ‘estar’ ou ‘entrar’ na escola, quando assevera,

A publicação da PNEEPEI (Ministério da Educação, 2008), para além do extraordinário reforço ao princípio democratizante da escolarização de pessoas com deficiência na escola comum, permitiu que a sociedade brasileira observasse a sedimentação de argumentos que indicavam que inclusão diz respeito a um processo que extrapola a oferta de serviços específicos para pessoas com deficiência. Essa extração ocorre porque inclusão materializa o convívio com a diferença e, nesse sentido, quer expressar resistência (inclusive jurídica) às estratégias segregadoras historicamente consideradas naturais para pessoas com deficiência.

A inclusão, quando percebida como um projeto de sociedade, ressalta a dinâmica de uma escola que, além de adaptações curriculares, metodológicas e/ou estruturais, possibilita uma compreensão de um mundo inclusivo, que consegue perceber as diferenças como potencialidades a serem desveladas.

A Educação Inclusiva é um grande desafio aos professores, exigindo, além das adaptações curriculares, a necessária formação e (trans)formação dos educadores, uma vez que são eles que têm as condições de produzirem novas práticas de ensino, fazendo do espaço escolar um ambiente que supere o simples acolhimento e se torne de fato um local de inclusão.

Neste processo de (trans)formação da prática educativa, perceber a condição humana é tarefa inegociável, exigindo que os professores que, além de conhecerem a deficiência do estudante, adentram ao universo da própria pessoa. Segundo Silva; Carvalho (2017, p. 304), “vê-se a importância de conhecer não apenas a deficiência do aluno, como também conhecer sobre sua personalidade o seu “eu”, reconhecendo seus princípios, desejos e demais características pessoais”.



Diante dos inúmeros impasses que a Educação Inclusiva enfrenta no Brasil, não é possível desconsiderar o cenário da pós-pandemia da COVID-19, que impactou a vida de professores e alunos de maneira abissal. Em estudo realizado por Rueda, Pérez e Sarriónandia (2021) na Espanha, sobre estudantes autistas, e citado por Nogueira; Borges; Van Petten; Pereira (2024), destacam que,

[...] de modo geral, a pandemia reatualizou processos de exclusão, sendo mais cruel com grupos mais vulneráveis, tais como aqueles que já viviam processos de exclusão digital ou, mais especificamente, o público do estudo: estudantes autistas.

O cenário gerado na pós-pandemia para as Pessoas com Deficiência na escola reafirma que a questão da desigualdade econômica também está presente nesse grupo social, sendo mais um desafio a ser enfrentado pelos professores, pais e sociedade, principalmente para aqueles estudantes que vivem no campo e não tiveram acesso aos mesmos recursos das escolas da zona urbana para a realização de suas atividades (Esper; Araújo; Santos; Nascimento, 2022, p. 235).

Outro item importante a ser mencionado, refere-se a inexistência em muitas escolas, de equipes multidisciplinares, suporte adequado, pouca ou nenhuma flexibilização curricular, o que compromete a aprendizagem dos estudantes. Relevante destacar que as práticas pedagógicas na escola “devem atender à diversidade da turma, independente da existência de alunos com deficiência ou não” (Santos; Martins, 2015, p. 396).

A existência e resistência de modelos pedagógicos tradicionais, que impedem a manifestação das singularidades dos estudantes, ressalta o processo de exclusão social, impedindo a constituição de uma escola verdadeiramente inclusiva. Para tanto, pesquisas como a de Santos e Martins (2015), a partir das dificuldades apresentadas pelos professores investigados, indicam alguns caminhos a serem pensados, dentre eles,

[...] formação continuada para os professores e demais educadores que lidam, na escola, com a diversidade do alunado, incluindo neste contexto também os alunos com deficiência, uma vez que a formação sempre vai permear a prática pedagógica. Isso porque não basta somente a formação inicial, adquirida em cursos de licenciatura, uma vez que, além do aluno, há outro ser sempre aprendente na escola, que é o próprio professor.

A questão da formação continuada aparece frequentemente nos estudos realizados, revelando a necessidade de investimentos do Estado na formação dos professores que atuam na Educação Especial, além da incrementação de infraestrutura das escolas, a disponibilização de recursos adequados para a realização das atividades pedagógicas.

No mesmo sentido, para que aconteça a transformação da escola em uma escola inclusiva, torna-se crucial a revisão do processo avaliativo escolar, a fim de que os estudantes com deficiência não sejam sumariamente excluídos ou estigmatizados como frequentemente acontece. De acordo com Mendonça, Viana e Nascimento (2023, p. 3),



Apesar da democratização, do acesso à escola aos alunos com deficiência, indicadores apontam que a exclusão se tem manifestado de outras e diversas formas no sistema de ensino, como também, tradicionalmente, as práticas de avaliação desenvolvidas, baseadas, na maior parte, em medidas quantitativas que desconsideram o processo e valorizam o produto do aprendizado escolar.

Percebe-se que os dilemas relacionados à Educação Inclusiva no Brasil são inúmeros, situados nas esferas política, pedagógica e social, engendrados ao longo da história a partir da invisibilidade da Pessoa com Deficiência nos mais diversos espaços públicos.

3 RESULTADOS E DISCUSSÕES

A Educação Inclusiva no Brasil tem um percurso sinuoso, com análises que ora identificam avanços e, em outros momentos, retrocessos que demonstram que o assunto está longe de chegar a uma pretensa conciliação, o que é perfeitamente compreensível considerando que o assunto se encontra em um espaço de conflito, em outros termos, trata de um embate necessário e inadiável de construção de uma sociedade que perceba que a Pessoa com Deficiência não é um objeto a ser moldado conforme os desejos das instituições sociais. Segundo Almeida (2025, p. 5), o discurso da inclusão quando adotado pelas instituições,

[...] transforma-se em um mecanismo de regulação das diferenças, convertendo-se em política de controle. O “incluir”, em muitos contextos, significa ajustar o sujeito diferente às normas da escola, e não ajustar a escola às singularidades do sujeito. Assim, a inclusão deixa de ser um movimento ético-político para se tornar um processo burocrático e avaliativo, em que o Estado mede o grau de integração, mas raramente questiona as estruturas que produzem desigualdade.

Entrementes, a transformação da inclusão enquanto um projeto de sociedade não acontecerá de maneira fortuita, mas terá que partir de mobilizações sociais em que as Pessoas com Deficiência sejam ouvidas em seu anseios, como aconteceu com o Decreto nº 10.502/2020, que foi revogado em virtude da mobilização social e acadêmica que denunciou as propostas segregadoras sugeridas pelo Decreto (Almeida, 2025).

Recentemente foi promulgado o Decreto nº 12.686, de 20 de outubro de 2025, que institui a Política Nacional de Educação Especial Inclusiva e a Rede Nacional de Educação Especial Inclusiva que resgata a inclusão a partir de uma perspectiva de universalidade, como destacado no Art. 3º, inciso I, que garante “um sistema educacional inclusivo em todos os níveis, etapas e modalidades, sem discriminação e com base na igualdade de oportunidades” (BRASIL, 2025).

Nessa perspectiva, a escola deverá reavaliar o seu planejamento, envolvendo professores, pais e a comunidade em geral, a partir de um esforço coletivo que se traduza em ações que garantam a inclusão e o aprendizado de todos os estudantes, o que ressalta a necessidade de um comprometimento maior por parte das instituições de ensino.



Por outro lado, é necessário investimentos que possam garantir a reestruturação da escola por meio de formação continuada a fim de qualificar os professores, com recursos tecnológicos e infraestrutura adequados para o recebimento de estudantes com deficiência. Almeida (2025, p. 7), alerta sobre a situação,

No plano político, o decreto representa um gesto de reposicionamento simbólico: sinaliza uma retomada do diálogo com a sociedade civil e com as instituições educacionais que defendem a inclusão como princípio ético. No entanto, a ausência de mecanismos de financiamento específicos e de garantias orçamentárias revela a fragilidade de sua base operacional. Sem previsão de recursos destinados à formação docente, à acessibilidade arquitetônica e tecnológica, e à manutenção de profissionais de apoio, a política corre o risco de permanecer no nível das intenções.

Ao mesmo tempo, percebe-se que o Decreto restaura a relevância da Educação Inclusiva, indicando o apoio da União quanto a Política Nacional de Educação Especial Inclusiva, quando institui no Art. 19, que a sua implementação poderá ocorrer por meio do “repasse de recursos por meio do Programa Dinheiro Direto na Escola, de que trata a Lei nº 11.947, de 16 de junho de 2009; II - repasse de recursos por meio do Plano de Ações Articuladas, de que trata a Lei nº 12.695, de 25 de julho de 2012” (BRASIL, 2025).

Outro ponto importante do Decreto, diz respeito a formação inicial dos professores, determinando que os profissionais que atuam no Atendimento Educacional Especializado (AEE), deverão “possuir formação inicial que o habilite ao exercício da docência e, preferencialmente, formação específica para a educação especial inclusiva com carga horária de, no mínimo, oitenta horas” (BRASIL, 2025).

A questão da formação inicial é uma grande lacuna em muitas escolas, uma vez que muitos professores afirmam não estarem preparados para atuar com o estudante deficiente, constituindo distorções no fazer pedagógico, consequência de uma ausência de fundamentação teórica e prática na/da área de conhecimento.

A educação especial tem sido compreendida a partir de uma perspectiva biologista, que centra as dificuldades de aprendizagem no próprio estudante, desconsiderando a responsabilidade que o ambiente escolar tem na promoção e oferta de condições específicas para o trabalho com a Pessoa com Deficiência, garantindo apenas o seu acesso à escola, mas negando-lhe a inclusão (Freitas, 2023).

O estudante com deficiência, quando restringido dos meios que lhe possibilitem o seu desenvolvimento e a sua devida inclusão, sofre um novo abandono social, criando um cenário social que distorce o sentido e o significado do termo inclusão. Freitas (2023, p. 12), em relação ao uso indiscriminado do termo, assevera,

Acesso, acessibilidade e inclusão são palavras do léxico da educação inclusiva. São inseparáveis, mas não são sinônimas. Têm sido utilizadas com grande embaralhamento de sentido,



predominando, no cotidiano escolar, estratégias argumentativas que se valem dos repertórios da acessibilidade para “demonstrar e garantir” o compromisso com a educação inclusiva.

A Pessoa com Deficiência, quando incluída verdadeiramente na escola, tem a possibilidade de construir a sua autonomia, participando ativamente das atividades pedagógicas, sendo desafiada a superar os seus limites e, consequente, se fazendo perceber nessa sociedade de desiguais.

4 CONCLUSÃO

De maneira inconteste, a Educação Inclusiva ressalta o compromisso que a escola tem de atuar ‘com’ e ‘para’ a sociedade civil na busca de uma sociedade mais justa, igualitária e empática com as diferenças que fazem parte do viver no mundo. Para tal, os professores precisam assumir a condição política e pedagógica do espaço que ocupam, fazendo do ambiente escolar um local de reflexão e criatividade.

Nesse local de reflexão e criatividade, o currículo escolar precisa ser reconstruído a partir das diferenças e complexidades que os estudantes possuem, em outras palavras, na superação dos currículos tradicionais que reforçam a sociedade de classes, negligenciam as desigualdades sociais, defendem a meritocracia e referendam práticas discriminatórias.

O estudante com deficiência precisa ser visto e compreendido na sua condição humana, fazer parte da vida escolar e da sociedade, o que para isso só será possível com uma escola dinâmica que comprehenda que não há necessidade de que todos dominem as mesmas aprendizagens, tampouco devam ter o mesmo ritmo em relação ao objeto de estudo (Pires, 2006).

A assunção de uma nova postura dos professores frente a escola, indubitavelmente requer a ressignificação da própria escola e, para isso, são necessários investimentos financeiros que possibilitem a formação continuada dos professores, a aquisição de recursos tecnológicos e de tecnologias assistivas, assim como a construção de escolas adequadas ao recebimento dos estudantes com deficiência.

A Educação Inclusiva reivindica novas práticas pedagógicas e, para isso, a questão da formação inicial no Brasil precisa ser revista, considerando a hipótese que a formação continuada não está dando conta de suprir as lacunas em relação as necessidades pedagógicas dos estudantes com deficiência.

A escola precisa estar preparada para acolher todos os estudantes, independentemente de suas particularidades, garantindo um ambiente de aprendizagem realmente inclusivo, com professores capazes de “um planejamento estratégico, com ênfase em práticas cooperativas, coletivas e diversificadas, com o intuito de envolver todos os alunos” (Santos; Martins, 2015, p. 401).

A utilização de materiais pedagógicos adaptados, a diversificação de metodologias, assim como a constante reformulação dos processos avaliativos pelos professores, além de expandir a dinâmica da



aprendizagem, também possibilita ao professor, a partir da sua turma, perceber qual a atividade se encaixa melhor para a aprendizagem dos estudantes.

Ainda no contexto da escola, torna-se condição singular a constituição de equipes multidisciplinares que ofereçam suporte aos professores e estudantes, facilitando a participação dos alunos nas atividades, alimentação, higiene, interação social e a utilização de tecnologias (BRASIL, 2025).

Nesse contexto, as práticas pedagógicas inclusivas precisam alcançar também os responsáveis pelos estudantes, ampliando a discussão na sociedade civil, colocando em evidência que a questão da inclusão não é algo circunscrito à escola, mas deve ser compreendida como um projeto de sociedade.

Como apontado no início desta discussão, a inclusão escolar no Brasil está longe de ser um tema esgotado ou conciliatório em manifestações e opiniões, o que certamente acontecerá com os leitores deste artigo. De toda maneira, o objetivo pretendido foi alcançado, ou seja, de abordar as principais dificuldades que a escola enfrenta no processo da inclusão escolar, assim como foi possível refletir acerca de algumas alternativas pedagógicas com vistas ao delineamento de uma escola que pretenda ser inclusiva.

Por fim, buscou-se, por meio de uma revisão bibliográfica, tensionar o diálogo para a necessidade de se compreender a inclusão como um projeto de sociedade, na tentativa, quem sabe, de construção de uma sociedade justa, igualitária e empática com as diferenças do outro.



REFERÊNCIAS

ALMEIDA, Wolney Gomes. Entre o Discurso e a Realidade: o decreto 12.686/2025 e as contradições da educação inclusiva no Brasil. Revista Jrg de Estudos Acadêmicos: [S.L.], v. 8, n. 19, p. 1-16, 10 nov. 2025. Semanal. Revista JRG de Estudos Academicos.
<http://dx.doi.org/10.55892/jrg.v8i19.2649> .

BRASIL.Decreto nº 7.611, de 17 de novembro de 2011. Dispõe sobre a educação especial, o atendimento educacional especializado e dá outras providências. Diário Oficial da União, Brasília, 18 nov. 2011.

BRASIL.Decreto nº 10.502, de 30 de setembro de 2020.Institui a Política Nacional de Educação Especial: Equitativa, Inclusiva e com Aprendizado ao Longo da Vida. Diário Oficial da União, Brasília, 1º out. 2020.

BRASIL.Decreto nº 12.686, de 20 de outubro de 2025.Institui a Política Nacional de Educação Especial Inclusiva e a Rede Nacional de Educação Especial. Diário Oficial da União, Brasília, 21 out. 2025.

CONSELHO NACIONAL DE JUSTIÇA (Distrito Federal). Conselho Nacional de Justiça. Estudo empírico das demandas envolvendo pessoas com deficiência: Conselho Nacional de Justiça; Universidade de São Paulo. Brasília, 2023. 236 p.

ESPER, Marcos Venicio; ARAÚJO, Jeferson Santos; SANTOS, Manoel Antônio dos; NASCIMENTO, Lucila Castanheira. Atuação do Professor de Educação Especial no Cenário da Pandemia de Covid-19. Revista Brasileira de Educação Especial, [S.L.], v. 28, p. 227-242, 2022. FapUNIFESP (SciELO). <http://dx.doi.org/10.1590/1980-54702022v28e0092> .

FREITAS, Marcos Cezar de. Educação Inclusiva: diferenças entre acesso, acessibilidade e inclusão. Cadernos de Pesquisa, [S.L.], v. 53, p. 1-16, 03 jul. 2023. FapUNIFESP (SciELO). <http://dx.doi.org/10.1590/1980531410084> .

GRIBOSKI, Cláudia Maffini; ALVES, Denise de Oliveira; BARBOSA, Kátia Aparecida Marangon; BAPTISTA, Claudio Roberto; MANTOAN, Maria Teresa Eglér; ALMEIDA, Maria Amélia; FIGUEIREDO, Rita Vieira de; QUADROS, Ronice Müller de; FREITAS, Soraia Napoleão; DUTRA, Claudia Pereira. Política Nacional de Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva. Brasília: Revista de Educação Especial, 2008. 17 p. Disponível em:
https://repositorio.ufc.br/bitstream/riufc/52470/1/2008_art_rvfigueiredoacnosorio.pdf . Acesso em: 19 nov. 2025.

MANTOAN, Maria Teresa Eglér. Inclusão Escolar. O que é? Por quê? Como fazer? São Paulo: Moderna, 2003.

MENDES, Cirlene da Silva; ALMEIDA, Adriana Ranzani Gimenes. A Prática Docente na Educação Inclusiva:: desafios para além da profissão. Pleiade, [s. l], p. 91-95, 05 jan. 2022. Trimestral.

MENDONÇA, Andreia Vieira de; VIANA, Tania Vicente; NASCIMENTO, Karla Angélica Silva do. A Avaliação do ensino-aprendizagem de pessoas com deficiência intelectual na escola regular em tempos de pandemia. Educação e Pesquisa, [S.L.], v. 49, p. 1-19, 2023. FapUNIFESP (SciELO). <http://dx.doi.org/10.1590/s1678-4634202349269037por>. Disponível em:
<https://doi.org/10.1590/S1678-4634202349269037por> . Acesso em: 24 nov. 2025.



NOGUEIRA, Maria Luísa Magalhães; BORGES, Adriana Araujo Pereira; VAN PETTEN, Adriana M. Valladão Novaes; PEREIRA, Adriano C. Machado. Impacto da COVID-19 na educação de alunos com transtorno do espectro autista. *Psicologia Escolar e Educacional*, [S.L.], v. 28, p. 1-9, 2024. FapUNIFESP (SciELO). <http://dx.doi.org/10.1590/2175-35392024-271808>.

PIRES, J. A questão ética frente às diferenças: uma perspectiva da pessoa como valor. In: MARTINS, L.A.R. et al. (Org.). *Inclusão: compartilhando saberes*. Petrópolis: Vozes, 2006.

SANTOS, Teresa Cristina Coelho dos; MARTINS, Lúcia de Araújo Ramos. Práticas de Professores Frente ao Aluno com Deficiência Intelectual em Classe Regular. *Revista Brasileira de Educação Especial*, Marília, p. 395-408, 03 jul. 2015. Trimestral.

SILVA, Naiane Cristina; CARVALHO, Beatriz Girão Enes. Compreendendo o Processo de Inclusão Escolar no Brasil na Perspectiva dos Professores: uma revisão integrativa. *Revista Brasileira de Educação Especial*, [S.L.], v. 23, n. 2, p. 293-308, jun. 2017. FapUNIFESP (SciELO). <http://dx.doi.org/10.1590/s1413-65382317000200010>.

THESING, Mariana; COSTAS, Fabiane. As proposições de uma escola inclusiva na concepção de professores de educação especial: algumas problematizações. *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*: Brasília, v. 99, n. 252, p. 277-293, 18 jun. 2019. Semanal. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. <http://dx.doi.org/10.24109/2176-6681.rbep.99i252.3510>.

UNESCO. Declaração de Salamanca e Linha de Ação sobre Necessidades Educativas Especiais. Brasília: CORDE, 1994. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000098427>.

