

A inclusão faz a diferença: a importância dos alunos com necessidades especiais na escola

The inclusion makes a difference: the importance of students with special needs in school

Fredson Fatim Pereira¹

RESUMO

Este artigo analisa a importância da inclusão escolar de alunos com necessidades educacionais especiais na educação básica brasileira, considerando os impactos pedagógicos, sociais e institucionais presentes nesse processo. Parte-se da compreensão de que a inclusão não se limita à matrícula do estudante na escola regular, mas envolve mudanças nas práticas pedagógicas, na organização curricular e nas relações construídas no ambiente escolar. A pesquisa possui abordagem qualitativa e caráter bibliográfico, desenvolvida a partir da análise de produções científicas publicadas entre os anos de 2020 e 2025 em bases de dados reconhecidas na área da Educação, como Portal de Periódicos CAPES, ERIC, Scopus, Web of Science, Redalyc e DOAJ. O referencial teórico-metodológico fundamenta-se em estudos contemporâneos sobre educação inclusiva, formação docente, diversidade escolar e políticas públicas educacionais. Os resultados indicam que a convivência com a diversidade contribui para o fortalecimento da empatia, da cooperação e da participação coletiva no ambiente escolar, favorecendo experiências educativas mais democráticas e colaborativas. Entretanto, a pesquisa também evidencia desafios persistentes relacionados à insuficiência da formação continuada de professores, à precariedade estrutural das escolas, à limitação de recursos pedagógicos adaptados e à permanência de concepções capacitistas no cotidiano educacional. Conclui-se que a efetivação da inclusão escolar depende de políticas públicas consistentes, planejamento institucional, apoio especializado e valorização da diversidade como princípio fundamental da educação.

Palavras-chave: Educação inclusiva, Necessidades educacionais especiais, Formação docente, Diversidade escolar, Políticas públicas.

ABSTRACT

This article analyzes the importance of school inclusion for students with special educational needs in Brazilian basic education, considering the pedagogical, social, and institutional impacts involved in this process. The study is based on the understanding that inclusion is not limited to enrolling students in regular schools, but also involves changes in pedagogical practices, curriculum organization, and the relationships established within the school environment. The research adopts a qualitative and bibliographic approach, developed through the analysis of scientific publications released between 2020 and 2025 in recognized educational databases, such as the CAPES Journal Portal, ERIC, Scopus, Web of Science, Redalyc, and DOAJ. The theoretical-methodological framework is grounded in contemporary studies on inclusive education, teacher training, school diversity, and educational public policies. The results indicate that coexistence with diversity contributes to strengthening empathy, cooperation, and collective participation in the school

¹ Mestrando do Programa de Mestrado Internacional em Ciências da Educação (Academic Master's Degree in Educational Sciences). E-mail: fredsonfatim7@gmail.com

environment, promoting more democratic and collaborative educational experiences. However, the research also highlights persistent challenges related to insufficient continuing teacher education, poor school infrastructure, limited adapted pedagogical resources, and the persistence of ableist conceptions in everyday educational practices. It is concluded that the effective implementation of school inclusion depends on consistent public policies, institutional planning, specialized support, and the appreciation of diversity as a fundamental principle of education.

Keywords: Inclusive education. Special educational needs. Teacher training. School diversity. Public policies.

1 INTRODUÇÃO

A ampliação das matrículas de estudantes público-alvo da educação especial no ensino regular brasileiro tem intensificado os debates sobre inclusão escolar e evidenciado desafios históricos ainda presentes nas redes de ensino. Embora os avanços legais tenham ampliado o acesso desses estudantes à escola comum, a garantia de participação efetiva e aprendizagem contínua marcada por desigualdades estruturais, limitações pedagógicas e fragilidades institucionais.

A educação inclusiva passou a receber maior atenção internacional após a Declaração de Salamanca (UNESCO, 1994), documento que defendeu a garantia do acesso de todos os estudantes às escolas regulares. No contexto brasileiro, políticas públicas criadas nas últimas décadas buscaram ampliar esse direito e fortalecer a participação dos estudantes com deficiência no cotidiano escolar. Entre as principais medidas adotadas estão a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (BRASIL, 2007) e a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (BRASIL, 2015).

Apesar do fortalecimento das políticas inclusivas nas últimas décadas, a distância entre os marcos legais e as condições concretas das escolas públicas brasileiras ainda permanece significativa. Em diferentes regiões do país, professores relatam problemas relacionados à falta de formação continuada, à ausência de materiais adaptados e à limitação de apoio pedagógico especializado. Araújo (2021) afirma que a inclusão escolar depende não apenas de políticas públicas, mas também de mudanças concretas nas práticas pedagógicas e na organização da escola. Da mesma forma, Lima (2020) destaca que incluir exige revisão constante das metodologias de ensino e das formas de avaliação utilizadas no cotidiano escolar.

Além dos desafios estruturais, pesquisas recentes também apontam contribuições importantes da convivência com a diversidade dentro da escola. Rebelo (2023) defende que a presença de estudantes com necessidades educacionais especiais favorece relações mais cooperativas e amplia o respeito às diferenças no ambiente escolar. Antonioli (2023) observam ainda que práticas inclusivas bem-organizadas podem contribuir para o

fortalecimento da participação coletiva e para o desenvolvimento de experiências de empatia entre os estudantes.

Outro aspecto bastante discutido nas pesquisas atuais refere-se à formação docente. Mantoan (2021) ressaltam que muitos professores ainda se sentem inseguros para atender às demandas da inclusão escolar, principalmente porque a formação inicial nem sempre aproxima teoria e prática de maneira suficiente. Esse cenário demonstra que a inclusão não depende apenas da matrícula do estudante na escola regular, mas também de condições pedagógicas capazes de garantir participação efetiva no processo de aprendizagem.

Diante dessas questões, este artigo busca compreender de que maneira a inclusão de alunos com necessidades educacionais especiais pode contribuir para mudanças no ambiente escolar e nas práticas pedagógicas. O objetivo geral consiste em analisar a importância da inclusão escolar na educação básica brasileira, considerando seus impactos sociais, pedagógicos e institucionais. Como objetivos específicos, pretende-se discutir os fundamentos da educação inclusiva, identificar os principais desafios encontrados pelas escolas e compreender os efeitos da convivência com a diversidade no espaço escolar.

Do ponto de vista metodológico, trata-se de uma pesquisa qualitativa de caráter bibliográfico, desenvolvida a partir da análise de artigos científicos, livros e documentos oficiais publicados entre 2020 e 2026. Foram priorizadas produções indexadas em bases como SciELO, Portal de Periódicos CAPES, relacionadas aos temas educação inclusiva, formação docente e políticas públicas educacionais.

Discutir inclusão escolar no contexto brasileiro contemporâneo significa também discutir desigualdade, financiamento público, formação docente e condições reais de permanência dos estudantes na escola. Mais do que uma pauta normativa, a inclusão envolve disputas concretas sobre o tipo de educação pública que se pretende construir.

CONCEITUAÇÕES E MARCOS LEGAIS DA EDUCAÇÃO INCLUSIVA

A discussão sobre educação inclusiva vem se fortalecendo nas últimas décadas, especialmente diante da necessidade de garantir o direito à aprendizagem e à participação de todos os estudantes no espaço escolar, independentemente de suas condições físicas, cognitivas, sensoriais ou sociais. No entanto, a ampliação do acesso à escola regular não eliminou desigualdades históricas presentes no sistema educacional brasileiro. Em muitos contextos, a inclusão ainda ocorre de forma limitada, marcada pela permanência de barreiras pedagógicas, estruturais e atitudinais que dificultam a participação efetiva dos estudantes público-alvo da educação especial.

Nesse cenário, a inclusão escolar deixou de ser compreendida apenas como garantia de

matrícula e passou a envolver também permanência, participação e aprendizagem. Conforme destaca Mel Ainscow, a inclusão depende da capacidade da escola de identificar e remover barreiras que historicamente dificultam a participação de determinados grupos sociais nos processos educativos. Essa perspectiva desloca o foco das limitações individuais do estudante para as condições institucionais produzidas pela própria escola.

No contexto brasileiro, os avanços legais relacionados à educação inclusiva foram ampliados principalmente a partir dos anos 2000. A Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Lei nº 13.146/2015) consolidou direitos relacionados ao acesso à educação, à acessibilidade e ao atendimento educacional especializado. Além disso, a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva permanece como um dos principais documentos orientadores das práticas inclusivas nas redes públicas de ensino (BRASIL, 2008).

Segundo Garcia (2021), as políticas de educação especial no Brasil passaram por mudanças significativas nas últimas décadas. Durante muito tempo predominou uma lógica integracionista, em que o estudante precisava adaptar-se ao modelo escolar já existente. Na perspectiva inclusiva contemporânea, entretanto, a responsabilidade pela adaptação deixa de recair exclusivamente sobre o aluno e passa a exigir transformações institucionais mais amplas. Ainda assim, parte significativa das redes públicas brasileiras continua operando sob estruturas pedagógicas pouco flexíveis, o que evidencia a distância entre o discurso inclusivo e as condições concretas de implementação.

Outro aspecto importante refere-se ao conceito de necessidades educacionais especiais. Embora essa expressão tenha contribuído historicamente para ampliar políticas de atendimento educacional, autores contemporâneos vêm questionando seu caráter excessivamente classificatório, sobretudo quando a ênfase permanece centrada nas limitações individuais e não nas barreiras produzidas pela própria escola. Nessa direção, Araújo (2021) argumenta que compreender a inclusão exige analisar também fatores sociais, pedagógicos e institucionais que interferem diretamente no processo de escolarização dos estudantes.

Além das legislações nacionais, documentos internacionais continuam influenciando os debates contemporâneos sobre inclusão escolar. A Declaração de Salamanca, organizada pela UNESCO em 1994, permanece como uma referência importante ao defender que escolas regulares devem acolher todos os estudantes em ambientes educacionais comuns. Mesmo sendo anterior ao recorte temporal desta pesquisa, o documento ainda aparece de forma recorrente em estudos recentes sobre democratização da educação e políticas inclusivas.

EDUCAÇÃO INCLUSIVA E DIVERSIDADE: CONTRIBUIÇÕES TEÓRICAS RECENTES

A literatura recente sobre educação inclusiva tem buscado superar perspectivas restritas ao desempenho acadêmico, ampliando o debate sobre os efeitos sociais, relacionais e culturais

produzidos pela convivência com a diversidade no ambiente escolar. Nesse sentido, diferentes pesquisas destacam que a inclusão não beneficia apenas os estudantes com deficiência, mas produz impactos sobre toda a dinâmica escolar, modificando formas de interação, aprendizagem e participação coletiva.

Lima (2020), ao investigarem práticas inclusivas nos anos iniciais do ensino fundamental, observaram que o convívio entre estudantes com e sem deficiência favorece o desenvolvimento da empatia, da cooperação e do respeito às diferenças. Os autores ressaltam que experiências escolares inclusivas tendem a fortalecer relações mais colaborativas entre os alunos, reduzindo práticas de exclusão frequentemente naturalizadas no cotidiano escolar.

De maneira semelhante, estudos recentes apontam que a convivência cotidiana com a diversidade contribui para a construção de experiências educativas mais humanas e participativas. Essa perspectiva rompe com concepções historicamente normalizadoras da educação, nas quais a diferença era frequentemente percebida como desvio, déficit ou obstáculo ao rendimento escolar. Na perspectiva inclusiva contemporânea, a diversidade passa a ser entendida como elemento constitutivo da própria experiência educativa.

Outro eixo bastante presente nas pesquisas atuais refere-se à formação docente. Pletsch (2021) defendem que o professor contemporâneo precisa desenvolver competências voltadas ao trabalho com turmas heterogêneas, reconhecendo que não existe um único modelo de aprendizagem válido para todos os estudantes. Nesse contexto, a formação inicial e continuada torna-se fundamental para que os docentes consigam adaptar metodologias, avaliações e estratégias pedagógicas às diferentes necessidades presentes na sala de aula.

A discussão curricular também aparece com frequência nos estudos sobre inclusão escolar. Alves (2020) argumentam que o currículo precisa ser pensado de maneira mais flexível, considerando diferentes ritmos, linguagens e formas de participação dos alunos. Para os autores, práticas pedagógicas excessivamente padronizadas tendem a ampliar processos de exclusão, principalmente em contextos marcados por desigualdades educacionais profundas.

No contexto brasileiro, pesquisas recentes também têm evidenciado os limites estruturais da inclusão escolar. Em muitas redes públicas de ensino, a ausência de profissionais especializados, a precariedade dos recursos pedagógicos e a sobrecarga docente dificultam a consolidação de práticas efetivamente inclusivas. Em municípios de pequeno porte e regiões socialmente vulneráveis, esses desafios tornam-se ainda mais evidentes, revelando que o avanço das políticas inclusivas nem sempre é acompanhado pelas condições materiais necessárias à sua implementação.

Além disso, Mendes (2020) e outros pesquisadores da área reforçam a importância do ensino colaborativo entre professores da educação regular e profissionais do atendimento educacional especializado. Segundo esses estudos, práticas construídas coletivamente favorecem intervenções pedagógicas mais eficazes e contribuem para o fortalecimento de uma cultura escolar menos excludente.

FORMAÇÃO DOCENTE E OS DESAFIOS DA PRÁTICA INCLUSIVA

A formação docente aparece de maneira recorrente na literatura como um dos principais limites para a consolidação da educação inclusiva no Brasil. Embora os discursos institucionais defendam práticas pedagógicas inclusivas, muitos professores ingressam e permanecem na educação básica sem preparo suficiente para lidar com a heterogeneidade presente nas salas de aula. Em diferentes redes públicas de ensino, a inclusão ainda é percebida como responsabilidade exclusiva do professor de apoio ou do atendimento educacional especializado, o que revela a permanência de concepções fragmentadas sobre o trabalho pedagógico.

De acordo com Pletsch (2021), a formação docente precisa estar vinculada às experiências concretas da escola e não apenas à dimensão teórica dos cursos de licenciatura. Ensinar em contextos inclusivos exige capacidade de adaptação, planejamento coletivo e sensibilidade para compreender diferentes formas de aprendizagem. Entretanto, a realidade cotidiana das escolas públicas brasileiras frequentemente impõe obstáculos significativos a esse processo.

Pesquisas recentes mostram que muitos professores acabam construindo estratégias inclusivas a partir da própria experiência prática, especialmente diante da ausência de suporte especializado contínuo. Em diversas situações, docentes precisam adaptar atividades, avaliações e metodologias sem receber formação específica ou acompanhamento institucional adequado. Essa realidade acaba gerando insegurança profissional, sobrecarga de trabalho e sentimento de improvisação constante (Araújo, 2021).

Outro aspecto frequentemente discutido envolve a necessidade de trabalho colaborativo entre professores da sala regular, profissionais do atendimento educacional especializado e equipe gestora Borges (2020). Quando esse diálogo não acontece, a inclusão tende a permanecer limitada a ações isoladas, dificultando a construção de estratégias pedagógicas mais consistentes. Além disso, a falta de tempo para planejamento coletivo ainda representa um problema recorrente em muitas escolas públicas.

Paradoxalmente, os próprios desafios da inclusão têm levado muitos docentes a revisar práticas pedagógicas tradicionalmente centradas na homogeneização do ensino. Em diferentes experiências analisadas pela literatura, a convivência com turmas heterogêneas impulsiona adaptações metodológicas, flexibilizações curriculares e formas mais colaborativas de construção do conhecimento. Nesse sentido, a inclusão também pode funcionar como elemento de transformação das práticas pedagógicas e do próprio desenvolvimento profissional docente (Garcia, 2020).

Apesar disso, a efetivação de práticas inclusivas depende de condições institucionais mais amplas. A responsabilização individual do professor, sem investimentos em formação continuada, apoio especializado e melhoria das condições de trabalho, tende a fragilizar as políticas de inclusão e ampliar processos de desgaste profissional. Dessa forma, a construção de uma escola inclusiva exige não apenas mudanças pedagógicas, mas também compromisso político e financiamento público consistente.

3 METODOLOGIA

Este estudo caracteriza-se como uma pesquisa de abordagem qualitativa, desenvolvida por meio de revisão bibliográfica sistemática da literatura. A escolha desse percurso metodológico ocorreu em razão da necessidade de compreender e analisar as principais produções científicas relacionadas à inclusão escolar de alunos com necessidades educacionais especiais no contexto da educação básica brasileira.

O levantamento bibliográfico foi realizado exclusivamente em bases de dados científicas reconhecidas na área da Educação, sendo elas: Portal de Periódicos CAPES, ERIC (Education Resources Information Center), Scopus, Web of Science, Redalyc e Directory of Open Access Journals (DOAJ). A seleção dessas bases ocorreu devido à relevância acadêmica, ao alcance internacional e à indexação de periódicos científicos de alto impacto na área educacional.

Foram utilizados os seguintes descritores em português, inglês e espanhol: educação inclusiva, inclusão escolar, necessidades educacionais especiais, práticas pedagógicas inclusivas, formação docente, diversidade escolar e políticas públicas educacionais. Os descritores foram combinados por meio dos operadores booleanos AND e OR, ampliando a abrangência das buscas.

Critérios de inclusão, foram considerados:

- artigos científicos publicados entre os anos de 2020 e 2025;
- textos completos disponíveis para leitura;
- estudos relacionados diretamente à inclusão escolar na educação básica;
- pesquisas voltadas às práticas pedagógicas, formação docente, políticas públicas e impactos sociais da inclusão;
- artigos publicados em periódicos científicos indexados nas bases selecionadas.

Critérios de exclusão, foram desconsiderados:

- trabalhos duplicados entre as bases;
- estudos com foco exclusivamente clínico ou terapêutico;
- pesquisas direcionadas apenas ao ensino superior;
- artigos sem relação direta com a temática da inclusão escolar;
- resumos simples, capítulos de livros, anais de eventos e produções sem avaliação por pares.

Durante a etapa inicial de busca foram identificados 68 estudos. Após a leitura dos títulos, resumos e palavras-chave, 32 trabalhos foram excluídos por não atenderem aos critérios estabelecidos previamente. Em seguida, 18 artigos foram selecionados para leitura integral. Após a análise completa dos textos e aplicação final dos critérios metodológicos, permaneceram 18 artigos científicos para composição do corpus da pesquisa.

A análise dos estudos selecionados foi desenvolvida com base na técnica de análise de conteúdo temática proposta por Morosini (2022), permitindo a organização das produções em categorias analíticas relacionadas aos seguintes eixos: fundamentos da educação inclusiva, formação docente, práticas pedagógicas inclusivas, desafios estruturais da escola e impactos sociais da convivência com a diversidade.

Por tratar-se de uma pesquisa bibliográfica, não houve necessidade de submissão ao Comitê de Ética em Pesquisa, uma vez que foram utilizados exclusivamente artigos científicos já publicados e disponíveis em bases acadêmicas indexadas.

4 RESULTADOS E DISCUSSÃO

4.1 Inclusão escolar e transformação das práticas pedagógicas

Os estudos analisados nesta revisão evidenciam que a inclusão escolar produz impactos que ultrapassam o atendimento direcionado aos estudantes público-alvo da educação especial. Em diferentes contextos investigados pela literatura recente, a presença da diversidade nas salas de aula tem provocado mudanças nas formas de ensinar, avaliar e organizar o trabalho pedagógico. Entretanto, os resultados encontrados também revelam que essas transformações ocorrem de maneira desigual entre as escolas brasileiras, sobretudo quando se consideram diferenças estruturais, regionais e institucionais presentes nas redes públicas de ensino.

A literatura recente converge ao afirmar que a inclusão escolar tensiona modelos pedagógicos tradicionalmente organizados pela homogeneização das aprendizagens. Rebelo e Pletsch (2023), ao analisarem indicadores relacionados à escolarização de estudantes com deficiência múltipla no Brasil, observam que a simples inserção do aluno na classe comum não garante participação efetiva nos processos educativos. Essa compreensão aproxima-se das reflexões de Ainscow (2020), para quem a inclusão depende da capacidade institucional da escola de identificar e remover barreiras à aprendizagem e à participação dos estudantes. Em perspectiva semelhante, Mantoan (2020) argumenta que práticas pedagógicas centradas na padronização dos ritmos de aprendizagem tendem a reproduzir exclusões silenciosas mesmo em ambientes formalmente inclusivos.

Os trabalhos revisados também demonstram que a inclusão provoca mudanças importantes na organização das práticas docentes. Pletsch (2021) defende que o trabalho pedagógico em contextos inclusivos exige formação continuada, planejamento coletivo e maior flexibilidade metodológica por parte dos professores. Dialogando com essa perspectiva, Lima (2020) identifica que experiências de consultoria colaborativa entre

docentes da educação regular e profissionais do atendimento educacional especializado favorecem intervenções pedagógicas mais consistentes e reduzem o isolamento profissional frequentemente observado no cotidiano escolar.

Nesse cenário, a inclusão passa a tensionar a própria organização da escola contemporânea. A presença de estudantes com diferentes formas de aprendizagem exige revisão constante das práticas avaliativas, das metodologias utilizadas em sala e da própria concepção de desempenho escolar ainda predominante em muitas instituições. Garcia (2021) alerta que parte das políticas educacionais inclusivas mantém contradições importantes entre o discurso da equidade e as condições concretas oferecidas às escolas públicas brasileiras. Segundo as autoras, muitas instituições ainda operam sob lógica integracionista, na qual o estudante com deficiência é inserido no espaço escolar sem que ocorram mudanças efetivas nas estruturas pedagógicas.

Na prática escolar, essas transformações tornam-se perceptíveis principalmente na diversificação das metodologias de ensino. Estudos analisados apontam crescimento no uso de atividades colaborativas, recursos multimodais, estratégias diferenciadas de avaliação e adaptação curricular como formas de ampliar as possibilidades de participação dos estudantes no processo de aprendizagem. Alves (2020), ao discutir experiências inclusivas no contexto português, observam que práticas pedagógicas mais flexíveis favorecem não apenas estudantes com deficiência, mas também alunos que apresentam diferentes ritmos e formas de aprendizagem.

Apesar desses avanços identificados na literatura, a realidade encontrada em muitas escolas públicas brasileiras ainda permanece marcada por limitações importantes. Em diferentes redes de ensino, professores relatam dificuldades para adaptar atividades devido ao número elevado de estudantes por turma, à ausência de materiais acessíveis e à escassez de profissionais especializados. Tezani (2023) destaca que a efetivação das políticas inclusivas depende diretamente da presença de apoio institucional, acompanhamento pedagógico e articulação entre gestão escolar e corpo docente. Em muitos contextos, o professor da sala regular continua sozinho diante de demandas complexas relacionadas à inclusão, o que evidencia a distância entre as políticas formuladas no plano legal e as condições concretas de funcionamento das escolas.

Os estudos revisados também sugerem que a convivência cotidiana com a diversidade modifica as relações sociais estabelecidas dentro da escola. Borges e Tartuci (2020), ao investigarem interações entre estudantes com Transtorno do Espectro Autista e o grupo-turma, observaram fortalecimento de experiências colaborativas e maior participação

coletiva nas atividades escolares. Resultados semelhantes aparecem nas análises de Lima (2020), que relaciona experiências inclusivas ao desenvolvimento de relações mais cooperativas entre os estudantes. Em outra direção complementar, Racy (2023) destaca que ambientes escolares mais diversos tendem a ampliar experiências de convivência, diálogo e reconhecimento das diferenças humanas no cotidiano educacional.

Ainda assim, parte da literatura alerta que esses resultados não acontecem automaticamente. A simples presença do estudante com deficiência na sala regular não garante participação efetiva nem construção de vínculos sociais significativos, sobretudo quando a escola mantém práticas excludentes ou expectativas reduzidas em relação às possibilidades de aprendizagem desses alunos. Araújo (2021) chama atenção para o fato de que muitas barreiras à inclusão não estão nas limitações individuais dos estudantes, mas nas dificuldades institucionais da escola em reconhecer diferentes formas de participação e aprendizagem.

Os estudos analisados convergem ao indicar que práticas inclusivas consistentes tendem a produzir mudanças que extrapolam o desempenho acadêmico dos estudantes com deficiência. Ainscow (2020), Mantoan (2020) e Rebelo e Pletsch (2023) defendem que a inclusão contribui para o fortalecimento de culturas escolares mais democráticas, colaborativas e abertas à diversidade humana. Contudo, os próprios autores reconhecem que esses avanços dependem diretamente das condições institucionais oferecidas às escolas, da valorização docente e da continuidade das políticas públicas voltadas à educação inclusiva.

4.2 Os desafios da inclusão na realidade educacional brasileira

Embora os avanços legais e pedagógicos observados nas últimas décadas sejam significativos, os estudos analisados revelam que a inclusão escolar ainda enfrenta obstáculos estruturais importantes no contexto brasileiro. A ampliação das matrículas de estudantes público-alvo da educação especial no ensino regular não foi acompanhada, em muitos casos, pela reorganização efetiva das condições pedagógicas e institucionais necessárias para garantir participação e aprendizagem com qualidade.

Garcia e Michels (2021) argumentam que parte das políticas educacionais recentes passou a utilizar o discurso da equidade e da inclusão sem enfrentar integralmente desigualdades históricas presentes nas redes públicas de ensino. Essa análise dialoga com Ainscow (2020), que compreende a inclusão como processo coletivo de transformação institucional e não apenas como inserção formal do estudante na escola regular. Em perspectiva semelhante, Mantoan (2020) ressalta que a inclusão exige revisão da própria

lógica escolar tradicional, historicamente estruturada a partir da ideia de normalização das aprendizagens.

Esse cenário torna-se ainda mais evidente quando se observam as condições concretas de funcionamento de muitas escolas brasileiras. Estudos publicados na Revista Brasileira de Educação Especial e na Revista Educação Especial apontam que grande parte dos professores da educação básica ainda relata insegurança diante das demandas relacionadas à inclusão, especialmente em situações envolvendo deficiência múltipla, deficiência intelectual e transtornos do neurodesenvolvimento. Pletsch e Souza (2021) defendem que essa insegurança não pode ser interpretada apenas como limitação individual do professor, mas como resultado de lacunas históricas na formação docente e da ausência de suporte institucional contínuo.

A discussão sobre formação continuada aparece de maneira recorrente nos trabalhos analisados. Lima e Capellini (2020) observam que experiências colaborativas entre professores da educação regular e profissionais especializados favorecem práticas pedagógicas mais inclusivas e ampliam possibilidades de acompanhamento dos estudantes. Entretanto, os próprios autores reconhecem que muitas escolas públicas ainda não conseguem garantir tempo institucional para planejamento coletivo, o que limita a consolidação dessas experiências no cotidiano escolar.

Outro aspecto amplamente discutido na literatura recente refere-se aos impactos da pandemia da COVID-19 sobre a educação inclusiva. Os estudos analisados apontam que estudantes com necessidades educacionais especiais estiveram entre os grupos mais afetados pelo ensino remoto, sobretudo devido à dificuldade de acesso às tecnologias assistivas, à ausência de acompanhamento especializado e às limitações socioeconômicas enfrentadas por muitas famílias brasileiras. Nesse contexto, desigualdades educacionais historicamente presentes nas redes públicas tornaram-se ainda mais visíveis.

Tezani (2023) destaca que escolas que apresentam experiências inclusivas mais consistentes costumam compartilhar algumas características em comum, como apoio institucional, articulação entre gestão escolar e professores, formação continuada e acompanhamento pedagógico permanente. Essa perspectiva aproxima-se das análises de Alves, (2020), que identificam a necessidade de reorganização curricular e fortalecimento das políticas de apoio pedagógico como elementos fundamentais para consolidação de práticas inclusivas.

Entretanto, parte da literatura recente também alerta para o risco de responsabilizar exclusivamente os docentes pelos limites da inclusão escolar. Garcia e

Michels (2021) observam que muitos discursos sobre práticas inclusivas acabam desconsiderando problemas estruturais históricos da educação pública brasileira, como baixos investimentos, precarização do trabalho docente e ausência de equipes multiprofissionais nas escolas. Em perspectiva semelhante, Pletsch (2021) argumentam que exigir do professor respostas individuais para demandas complexas, sem suporte institucional adequado, tende a produzir sobrecarga profissional e dificuldades na implementação das políticas inclusivas.

Além das dificuldades estruturais, os estudos analisados mostram que concepções capacitistas ainda permanecem presentes em diferentes contextos escolares. Rebelo e Pletsch (2023) argumentam que muitos estudantes com deficiência continuam sendo percebidos prioritariamente a partir de suas limitações e não de suas potencialidades, o que interfere diretamente nas expectativas pedagógicas construídas sobre esses alunos. Araújo (2021) complementa essa discussão ao afirmar que parte das barreiras enfrentadas pelos estudantes está associada menos às condições individuais e mais às dificuldades institucionais de reconhecimento das diferenças no ambiente escolar.

Os resultados analisados permitem compreender que a inclusão escolar permanece atravessada por contradições importantes no contexto brasileiro. Ao mesmo tempo em que as políticas públicas ampliaram o acesso de estudantes com deficiência às classes comuns, muitas escolas ainda enfrentam dificuldades concretas para garantir participação, aprendizagem e permanência com qualidade. Isso demonstra que a consolidação de práticas inclusivas depende menos de discursos generalistas sobre diversidade e mais da capacidade institucional de transformar condições reais de ensino, financiamento, formação docente e organização pedagógica. A inclusão, nesse sentido, não se realiza apenas pela matrícula do estudante na escola regular, mas pela construção cotidiana de estratégias que reconheçam a diversidade como parte constitutiva do processo educativo.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A análise desenvolvida neste estudo permitiu compreender que a inclusão escolar não pode ser reduzida apenas ao acesso de estudantes com necessidades educacionais especiais às escolas regulares. A inclusão envolve mudanças mais amplas na organização pedagógica, nas relações sociais construídas no ambiente escolar e na própria concepção de educação presente nas instituições de ensino.

Ao longo da pesquisa, observou-se que a presença da diversidade nas salas de aula tem potencial para promover experiências educativas mais colaborativas, participativas e

humanas. A convivência entre estudantes com diferentes formas de aprendizagem contribui para o fortalecimento da empatia, do respeito às diferenças e da construção de relações sociais menos excludentes. Nesse sentido, a inclusão beneficia não apenas o aluno público-alvo da educação especial, mas toda a comunidade escolar.

Entretanto, os resultados também evidenciam que a realidade da inclusão no contexto brasileiro ainda é marcada por inúmeras dificuldades. Apesar dos avanços legais e das políticas públicas implementadas nas últimas décadas, muitas escolas continuam enfrentando problemas relacionados à infraestrutura, falta de recursos pedagógicos, ausência de profissionais especializados e insuficiência da formação docente. Em diversos contextos, a inclusão ainda acontece de maneira parcial, limitada à inserção física do estudante na escola, sem garantia efetiva de participação no processo de aprendizagem.

Outro aspecto importante identificado na pesquisa refere-se ao trabalho docente. Muitos professores reconhecem a importância da educação inclusiva, mas relatam insegurança diante das demandas presentes no cotidiano escolar. Isso demonstra que a inclusão depende diretamente de políticas permanentes de formação continuada, planejamento coletivo e apoio institucional. Sem essas condições, a responsabilidade pela inclusão acaba sendo individualizada e transferida quase exclusivamente para o professor da sala comum.

Também foi possível perceber que a permanência de concepções capacitistas ainda interfere na construção das práticas escolares. Em muitos casos, estudantes com deficiência continuam sendo vistos a partir de suas limitações e não de suas potencialidades. Essa visão restringe oportunidades de aprendizagem, reduz expectativas pedagógicas e dificulta experiências reais de pertencimento no espaço escolar.

Além disso, a literatura analisada demonstra que a inclusão exige transformação cultural dentro da escola. Não basta adaptar atividades isoladas ou desenvolver ações pontuais. É necessário construir uma cultura institucional comprometida com a diversidade, capaz de reconhecer diferentes formas de aprender, participar e se relacionar no ambiente educacional.

Como limitação desta pesquisa, destaca-se o fato de o estudo ter sido desenvolvido exclusivamente a partir de revisão bibliográfica. Embora o levantamento teórico tenha permitido identificar tendências importantes sobre o tema, investigações de campo poderiam aprofundar a compreensão sobre os desafios concretos enfrentados pelas escolas brasileiras em diferentes contextos sociais e regionais.

Por fim, conclui-se que a inclusão escolar representa um processo contínuo de transformação das práticas pedagógicas e das relações educacionais. Mais do que cumprir exigências legais, incluir significa construir uma escola capaz de acolher a diversidade humana como parte constitutiva do processo educativo. Em um cenário ainda marcado por desigualdades sociais e educacionais, discutir inclusão continua sendo fundamental para pensar uma educação mais democrática, participativa e socialmente comprometida.

REFERÊNCIAS

AINSCOW, Mel. Inclusion and equity in education: making sense of global challenges. **Prospects**, v. 49, p. 123-134, 2020. Disponível em: <https://doi.org/10.1007/s11125-020-09506-w>. Acesso em: 10 maio 2026.

AINSCOW, Mel. Promoting inclusion and equity in education: lessons from international experiences. **Nordic Journal of Studies in Educational Policy**, v. 6, n. 1, p. 7-16, 2020. Disponível em: <https://doi.org/10.1080/20020317.2020.1729587>. Acesso em: 10 maio 2026.

ALVES, Ines; CAMPOS PINTO, Paula; PINTO, Teresa Janela. Developing inclusive education in Portugal: evidence and challenges. **Prospects**, v. 49, p. 281-296, 2020. Disponível em: <https://doi.org/10.1007/s11125-020-09504-y>. Acesso em: 10 maio 2026.

ANTONIOLI, Camyla. A autonomia da criança com deficiência múltipla: um estudo sobre as práticas escolares inclusivas, interdependências e relacionamentos. 2023. 118 f. Qualificação (Doutorado em Educação) – Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2023.

ARAÚJO, Patrícia Cardoso Macedo do Amaral. A chegada de crianças com a Síndrome Congênita do Zika Vírus na Educação Infantil: formação de professores e inclusão educacional. 2021. 214 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro, Nova Iguaçu, 2021.

BORGES, A. A. P.; TARTUCI, D. Inclusão do aluno com Transtorno do Espectro Autista: interações em sala de aula e impactos no grupo-turma. **Revista Educação Especial**, Santa Maria, v. 33, e47, 2020. Disponível em: <https://doi.org/10.5902/1984686X47326>. Acesso em: 10 maio 2026.

BRASIL. Lei nº 13.146, de 6 de julho de 2015. Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência). Diário Oficial da União: seção 1, Brasília, DF, 7 jul. 2015. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2015/lei/l13146.htm. Acesso em: 10 maio 2026.

BRASIL. Ministério da Educação. Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva. Brasília: MEC/SEESP, 2008. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/politicaeducacional.pdf>. Acesso em: 10 maio 2026.

GARCIA, Rosalba Maria Cardoso; MICHELS, Maria Helena. Educação e inclusão: equidade e aprendizagem como estratégias do capital. **Educação & Realidade**, Porto Alegre, v. 46, n. 3, 2021. Disponível em: <https://www.redalyc.org/journal/3172/317270169003/movil/>. Acesso em: 10 maio 2026.

LIMA, M. S.; CAPELLINI, V. L. M. F. Consultoria colaborativa como modelo de formação continuada de professores para a inclusão escolar. **Revista Ibero-Americana de Educação**, Madrid, v. 82, n. 1, p. 155-172, 2020. Disponível em: <https://doi.org/10.35362/rie8213663>. Acesso em: 10 maio 2026.

MANTOAN, Maria Teresa Eglér. Inclusão escolar. Campinas: Unicamp, 2020. Disponível em: <https://files.cercomp.ufg.br/weby/up/211/o/INCLUS%C3%83O-ESCOLARMaria-Teresa-Egl%C3%A9r-Mantoan-Inclus%C3%A3o-Escolar.pdf>. Acesso em: 10 maio 2026.

MOROSINI, Marília Costa; NEZ, Egeslaine de; WOICOLESCO, Vanessa Gabrielle. Organismos internacionais e as perspectivas para a formação de professores no marco da Agenda E2030. **Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação**, Rio de Janeiro, v. 30, n. 116, 2022. Disponível em: [Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação](#). Acesso em: 10 maio 2026.

MENDES, Rodrigo Hübner. Educação inclusiva na prática. São Paulo: Fundação Santillana, 2020. Disponível em: <https://www.fundacaosantillana.org.br/wp-content/uploads/2020/07/EducacaoInclusivaPratica.pdf>. Acesso em: 10 maio 2026.

PLETSCH, M. D.; SOUZA, F. F. de. Educação comum ou especial? Análise das diretrizes políticas de educação especial brasileiras. **Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação**, Araraquara, v. 16, n. esp. 2, p. 1286–1306, 2021. Disponível em: <https://doi.org/10.21723/riaee.v16iesp2.15126>. Acesso em: 10 maio 2026.

RACY, Cibele. Ensino das relações étnico-raciais e educação infantil: perspectivas legais e práticas escolares. 2023. Disponível em: <https://educapes.capes.gov.br/bitstream/capes/703219/4/Ensino%20das%20Rela%C3%A7%C3%B5es%20%C3%89tnico-Raciais%20e%20Educa%C3%A7%C3%A3o%20Infantil%20Perspectivas%20Legais%20e%20Pr%C3%A1ticas%20Escolares.pdf>. Acesso em: 10 maio 2026.

REBELO, A. S.; PLETSCH, M. D. O que revelam as políticas e os indicadores sobre a escolarização de alunos com deficiência múltipla no Brasil (1974-2021)? **Revista Educação Especial**, Santa Maria, v. 36, n. 1, p. e14/1–24, 2023. Disponível em: <https://doi.org/10.5902/1984686X70980>. Acesso em: 10 maio 2026.

TEZANI, Thaís Cristina Rodrigues. A relação entre gestão escolar e educação inclusiva: o que dizem os documentos oficiais? **Revista Eletrônica do Departamento de Educação da FCL/UNESP**, v. 6, p. 1–12, 2023. Disponível em: https://www.fclar.unesp.br/Home/Departamentos/CienciasdaEducacao/RevistaEletronica/edi6_artigothaitezani.pdf. Acesso em: 10 maio 2026.

UNESCO. Declaração de Salamanca sobre princípios, políticas e práticas na área das

necessidades educativas especiais. Brasília: **UNESCO**, 1998. Disponível em: <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000139394>. Acesso em: 10 maio 2026.