

DESAFIOS DA INCLUSÃO DE ALUNOS COM DEFICIÊNCIA NO ENSINO REGULAR

CHALLENGES OF INCLUDING STUDENTS WITH DISABILITIES IN REGULAR EDUCATION

DESAFÍOS DE LA INCLUSIÓN DE ESTUDIANTES CON DISCAPACIDAD EN LA
EDUCACIÓN REGULAR

Djulia Vitória Vitturi Silva¹

 <https://doi.org/10.57108/iesj.2026.6-2.21>

RESUMO

A inclusão de alunos com deficiência no ensino regular ultrapassa a garantia de matrícula e exige condições efetivas de permanência, participação e aprendizagem. Nesse contexto, este artigo tem como objetivo analisar os principais desafios para a efetivação da inclusão de alunos com deficiência no ensino regular, considerando aspectos relacionados às políticas públicas, à formação docente, à acessibilidade, às tecnologias assistivas e à cultura escolar. Trata-se de uma pesquisa qualitativa, de natureza bibliográfica e documental, desenvolvida a partir da análise de livros, artigos científicos e documentos oficiais relacionados à educação especial na perspectiva inclusiva. Os resultados evidenciam que os principais desafios se concentram na distância entre as diretrizes legais e as condições concretas das escolas, nas lacunas da formação docente, nas barreiras de acessibilidade e na permanência de barreiras atitudinais. Verificou-se, ainda, que esses fatores estão inter-relacionados e que recursos como o Atendimento Educacional Especializado e as tecnologias assistivas produzem melhores condições de participação quando articulados ao planejamento pedagógico e às necessidades dos estudantes. Conclui-se que a efetivação da inclusão escolar depende de uma atuação integrada entre poder público, gestão escolar, professores, profissionais especializados, estudantes e famílias. O estudo contribui ao sistematizar os desafios da inclusão em dimensões interdependentes, evidenciando que a construção de uma escola inclusiva exige ações institucionais contínuas para além do acesso formal ao ensino regular.

Palavras-chave: educação inclusiva; educação especial; inclusão escolar; estudantes com deficiência.

¹ Mestranda do Programa de Pós-Graduação em Ciências da Educação da Ivy Enber Christian University. E-mail: vitoriagigi2009@hotmail.com

ABSTRACT

The inclusion of students with disabilities in regular education goes beyond guaranteeing enrollment and requires effective conditions for permanence, participation, and learning. In this context, this article aims to analyze the main challenges to the effective inclusion of students with disabilities in regular education, considering aspects related to public policies, teacher training, accessibility, assistive technologies, and school culture. This is a qualitative, bibliographic, and documentary study, developed through the analysis of books, scientific articles, and official documents related to special education from an inclusive perspective. The results show that the main challenges are concentrated in the gap between legal guidelines and the actual conditions of schools, shortcomings in teacher training, accessibility barriers, and the persistence of attitudinal barriers. It was also found that these factors are interrelated and that resources such as Specialized Educational Assistance and assistive technologies provide better conditions for participation when articulated with pedagogical planning and students' needs. It is concluded that the effective implementation of school inclusion depends on integrated action among public authorities, school management, teachers, specialized professionals, students, and families. The study contributes by systematizing the challenges of inclusion into interdependent dimensions, demonstrating that building an inclusive school requires continuous institutional actions that go beyond formal access to regular education.

Keywords: inclusive education; special education; school inclusion; students with disabilities.

RESUMEN

La inclusión de estudiantes con discapacidad en la educación regular va más allá de garantizar la matrícula y exige condiciones efectivas de permanencia, participación y aprendizaje. En este contexto, este artículo tiene como objetivo analizar los principales desafíos para la efectiva inclusión de estudiantes con discapacidad en la educación regular, considerando aspectos relacionados con las políticas públicas, la formación docente, la accesibilidad, las tecnologías de apoyo y la cultura escolar. Se trata de una investigación cualitativa, de naturaleza bibliográfica y documental, desarrollada a partir del análisis de libros, artículos científicos y documentos oficiales relacionados con la educación especial desde una perspectiva inclusiva. Los resultados evidencian que los principales desafíos se concentran en la distancia entre las directrices legales y las condiciones concretas de las escuelas, las deficiencias en la formación docente, las barreras de accesibilidad y la permanencia de barreras actitudinales. Asimismo, se verificó que estos factores están interrelacionados y que recursos como la Atención Educativa Especializada y las tecnologías de apoyo generan mejores condiciones de participación cuando se articulan con la planificación pedagógica y las necesidades de los estudiantes. Se concluye que la efectiva implementación de la inclusión escolar depende de una actuación integrada entre los poderes públicos, la gestión escolar, los docentes, los profesionales especializados, los estudiantes y las familias. El estudio contribuye a sistematizar los desafíos de la inclusión en dimensiones interdependientes, evidenciando que la construcción de una escuela inclusiva exige acciones institucionales continuas que vayan más allá del acceso formal a la educación regular.

Palabras Clave: educación inclusiva; educación especial; inclusión escolar; estudiantes con discapacidad.

1 INTRODUÇÃO

A discussão sobre a inclusão de alunos com deficiência no ensino regular ganhou novo sentido quando o debate educacional passou a considerar, além do acesso à escola, as condições concretas de participação, aprendizagem e pertencimento. Nessa perspectiva, as diferenças não são um elemento externo à rotina escolar; elas fazem parte dela e precisam ser consideradas na organização do currículo, das metodologias e das relações pedagógicas. Incluir, portanto, não significa apenas inserir o estudante na sala comum, mas criar condições para que ele participe do processo educativo com oportunidades reais de aprender. Essa compreensão se aproxima da crítica de Mantoan (2015) aos modelos escolares seletivos e à ideia de que o aluno deve, sozinho, adaptar-se à escola.

Diante desse cenário, torna-se relevante compreender por que a garantia formal do acesso à escola ainda não é suficiente para assegurar uma experiência educacional efetivamente inclusiva. Embora a ampliação dos direitos educacionais das pessoas com deficiência represente um avanço, sua concretização depende de condições pedagógicas, estruturais e institucionais capazes de responder às diferentes necessidades presentes no cotidiano escolar. Assim, este estudo parte da seguinte questão norteadora: quais são os principais desafios para a efetivação da inclusão de alunos com deficiência no ensino regular? Investigar essa questão mostra-se relevante por possibilitar a identificação das barreiras que permanecem no contexto escolar e dos aspectos que precisam ser articulados para favorecer a participação e a aprendizagem desses estudantes.

No Brasil, a educação inclusiva encontra respaldo em marcos legais e educacionais que asseguram às pessoas com deficiência o direito à escolarização em um sistema educacional inclusivo e orientam a oferta de condições de acessibilidade e apoio à aprendizagem (Brasil, 2008, 2015). Esse compromisso também se relaciona à formação integral e à construção de uma educação comprometida com a participação e a inclusão (Brasil, 2018; UNESCO, 2020). Entretanto, a existência dessas diretrizes não elimina as

barreiras encontradas no cotidiano escolar, o que evidencia a necessidade de analisar as condições concretas em que a inclusão é realizada.

Na prática, porém, a existência de normas não elimina as dificuldades do cotidiano escolar. Professores ainda podem encontrar obstáculos para adaptar atividades, selecionar recursos acessíveis e avaliar estudantes que apresentam diferentes formas e ritmos de aprendizagem. Nesse ponto, a formação continuada assume papel importante quando se aproxima das situações efetivamente vividas nas escolas. Almeida et al. (2023) indicam que a articulação entre formação, pesquisa, extensão e realidade das redes de ensino pode favorecer respostas pedagógicas construídas coletivamente, em vez de soluções isoladas e pouco relacionadas ao contexto.

O mesmo raciocínio se aplica ao Atendimento Educacional Especializado, às tecnologias assistivas e aos demais recursos de acessibilidade. Esses apoios podem ampliar a autonomia do estudante e diminuir barreiras, mas sua presença, por si só, não garante inclusão. Para produzir efeitos no processo de aprendizagem, precisam estar integrados ao planejamento da escola e ao trabalho desenvolvido na sala comum. Assim, o desafio envolve tanto a oferta de recursos e serviços quanto a capacidade institucional de utilizá-los de maneira coerente com as necessidades dos estudantes.

A partir do problema apresentado, este artigo tem como objetivo analisar os principais desafios para a efetivação da inclusão de alunos com deficiência no ensino regular. Para responder à questão norteadora, desenvolveu-se uma pesquisa qualitativa, de natureza bibliográfica e documental, fundamentada em produções acadêmicas e documentos oficiais relacionados à educação inclusiva. A análise concentra-se nas barreiras e nos desafios associados às políticas públicas, à formação docente, às práticas pedagógicas, à acessibilidade, às tecnologias assistivas, ao Atendimento Educacional Especializado e à participação da família e da comunidade escolar.

2 METODOLOGIA

A pesquisa possui abordagem qualitativa e natureza bibliográfica e documental. A pesquisa bibliográfica foi desenvolvida a partir de produções acadêmicas relacionadas à educação inclusiva, enquanto a pesquisa documental contemplou documentos oficiais e normativos referentes à educação especial e aos direitos educacionais das pessoas com deficiência. Essa escolha metodológica permite interpretar o tema a partir de diferentes fontes que registram concepções, práticas, políticas e desafios relacionados à organização da escola inclusiva. Conforme Creswell e Creswell (2021), a investigação qualitativa favorece a análise de problemas sociais e educacionais com base em dados textuais e documentais, possibilitando uma leitura descritiva e reflexiva do fenômeno estudado.

O material consultado foi composto por livros, artigos científicos e documentos oficiais relacionados à educação inclusiva, à educação especial, à formação docente, à acessibilidade e às tecnologias assistivas. Para a produção acadêmica, foram priorizadas publicações recentes, especialmente aquelas publicadas nos últimos cinco anos, sem exclusão de estudos anteriores considerados relevantes para a fundamentação conceitual do tema. No caso dos documentos oficiais, priorizaram-se normas e documentos vigentes relacionados ao objeto investigado. Obras anteriores ao recorte prioritário foram mantidas quando apresentavam contribuição conceitual relevante e permaneciam pertinentes ao debate educacional brasileiro.

As buscas foram realizadas entre janeiro e abril de 2026, delimitando um tempo de 2020 a 2026 como fonte de dados, usando em alguns casos autores clássicos, mediante consulta ao *Google Scholar* e à SciELO, bem como a periódicos especializados, entre eles a *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos* e a *Revista Brasileira de Educação Especial*. Para a pesquisa documental, foram consultadas páginas oficiais do Ministério da Educação, o Portal da Legislação da Presidência da República e documentos da UNESCO. As buscas empregaram, isoladamente e em diferentes combinações, os termos “educação inclusiva”,

“inclusão escolar”, “estudantes com deficiência”, “formação docente”, “Atendimento Educacional Especializado”, “acessibilidade” e “tecnologias assistivas”, definidos de acordo com os principais eixos temáticos da investigação.

Como critérios de inclusão, foram consideradas produções que abordassem diretamente a inclusão de alunos com deficiência no ensino regular e que apresentassem relação com pelo menos um dos eixos investigados: políticas públicas de educação especial, formação docente, práticas pedagógicas inclusivas, Atendimento Educacional Especializado, acessibilidade, tecnologias assistivas ou estratégias de apoio à aprendizagem. Também foram considerados a pertinência temática, a identificação da autoria e, no caso dos documentos normativos, sua relação com a organização da educação inclusiva no contexto brasileiro.

Foram excluídos textos sem autoria identificada, publicações sem relação direta com o objeto de estudo, materiais duplicados e conteúdos predominantemente opinativos sem fundamentação acadêmica ou documental.

A análise do material foi desenvolvida em três etapas. Inicialmente, realizou-se a leitura exploratória das fontes localizadas, com o objetivo de verificar sua pertinência em relação ao problema e ao objetivo da pesquisa. Em seguida, procedeu-se à seleção e à leitura analítica das produções consideradas relevantes, identificando-se argumentos, conceitos e desafios recorrentes relacionados à inclusão de alunos com deficiência no ensino regular. Por fim, as informações foram agrupadas por aproximação temática, considerando a recorrência e a relação entre os aspectos identificados nas diferentes fontes. Desse processo resultaram as categorias de análise referentes aos fundamentos legais e conceituais da inclusão, à formação docente, à acessibilidade e às tecnologias assistivas, à relação entre escola e família e aos desafios institucionais. Posteriormente, essas categorias foram articuladas na discussão dos resultados, permitindo identificar quatro dimensões centrais dos desafios investigados: implementação das políticas públicas, formação docente, acessibilidade associada às tecnologias assistivas e construção de uma cultura escolar inclusiva. Por se tratar de pesquisa

exclusivamente bibliográfica e documental, não houve coleta direta de dados com participantes, aplicação de questionários, realização de entrevistas ou observação de campo.

3 REFERENCIAL TEÓRICO

3.1 EDUCAÇÃO INCLUSIVA E DIREITO À APRENDIZAGEM

A educação inclusiva exige uma mudança na forma de compreender a relação entre estudante e escola. Em vez de tomar uma estrutura rígida como referência e esperar que o aluno se adapte a ela, a perspectiva inclusiva desloca parte dessa responsabilidade para a própria instituição, que precisa rever práticas, recursos e formas de participação. Mantoan (2015) questiona modelos escolares seletivos justamente por produzirem mecanismos de exclusão dentro do espaço que deveria garantir aprendizagem. Nessa leitura, pertencer à escola comum significa ter acesso ao currículo e às experiências escolares, e não apenas ocupar fisicamente a sala de aula.

Essa compreensão ajuda a diferenciar igualdade de equidade. Oferecer exatamente as mesmas condições a todos pode parecer justo, mas nem sempre responde às necessidades concretas dos estudantes. A escola inclusiva precisa reconhecer diferenças sem transformar a deficiência na única característica pela qual o aluno é percebido. O trabalho pedagógico passa, então, pela identificação das barreiras que restringem sua participação e pela construção de apoios que ampliem autonomia, convivência e possibilidades de aprendizagem.

Nesse debate, é importante distinguir conceitos que, embora relacionados, não são equivalentes. A educação inclusiva corresponde a uma perspectiva ampla de organização dos sistemas educacionais orientada à participação e à aprendizagem de todos os estudantes, considerando a diversidade presente no espaço escolar. A educação especial, por sua vez, constitui uma modalidade educacional destinada ao público que demanda serviços e recursos específicos, devendo atuar de maneira transversal e articulada à escolarização comum. A inclusão escolar refere-se à concretização desses princípios no cotidiano da escola,

envolvendo acesso, participação, aprendizagem e eliminação de barreiras. Nesse contexto, o Atendimento Educacional Especializado (AEE) configura-se como um serviço da educação especial de caráter complementar ou suplementar, não substitutivo à escolarização na classe comum. Essas distinções permitem compreender que a presença do AEE ou de outros serviços especializados constitui parte do processo inclusivo, mas não representa, isoladamente, a efetivação da educação inclusiva (Brasil, 2008, 2015).

A Lei nº 13.146/2015 dá respaldo jurídico a essa concepção ao reconhecer a pessoa com deficiência como sujeito de direitos e ao prever a eliminação de barreiras urbanísticas, arquitetônicas, comunicacionais, tecnológicas e atitudinais (Brasil, 2015). No campo educacional, isso significa que o direito à educação não se encerra no ato da matrícula. Permanência, aprendizagem, apoio e acessibilidade fazem parte da efetivação desse direito e precisam ser considerados na organização cotidiana da escola.

A perspectiva apresentada pela UNESCO (2020) amplia essa discussão ao tratar a inclusão como enfrentamento das diferentes formas de exclusão e marginalização que afastam estudantes da escola ou reduzem suas oportunidades de aprender. Essa abordagem dialoga com o entendimento de que a deficiência não deve ser analisada de forma isolada, pois as barreiras podem se combinar com outros fatores sociais e educacionais. Por isso, a inclusão de alunos com deficiência integra um projeto de escola comprometido, ao mesmo tempo, com participação, justiça social e qualidade educacional.

3.2 POLÍTICAS PÚBLICAS, AEE E ORGANIZAÇÃO ESCOLAR

No contexto brasileiro, a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva orienta os sistemas de ensino a garantir matrícula em classes comuns, oferta do Atendimento Educacional Especializado, acessibilidade e formação de profissionais da educação (Brasil, 2008). A importância desse documento está também na compreensão da educação especial como modalidade transversal, articulada ao ensino comum e não destinada

a substituir a escolarização regular.

Dentro dessa organização, o Atendimento Educacional Especializado deve funcionar como apoio complementar ou suplementar à formação do estudante, e não como mecanismo de separação. A regulamentação mais recente reafirma o AEE como atividade pedagógica complementar à escolarização de pessoas com deficiência, transtorno do espectro autista e altas habilidades ou superdotação, reforçando a necessidade de articulação entre sala comum, família e profissionais especializados (Brasil, 2025). O sentido do atendimento, portanto, depende de sua conexão com o percurso escolar do aluno.

A BNCC também participa dessa discussão ao orientar a educação básica por competências relacionadas à formação humana integral e à participação cidadã. Embora não substitua as políticas específicas de educação especial, a Base oferece uma referência curricular que precisa ser trabalhada pelas redes de ensino de maneira inclusiva. Isso requer adaptações, flexibilizações e estratégias pedagógicas que preservem o acesso ao conhecimento escolar sem ignorar as necessidades dos estudantes (Brasil, 2018).

A dificuldade surge quando essas diretrizes encontram condições escolares insuficientes para colocá-las em prática. Falta de planejamento institucional, número reduzido de profissionais de apoio, problemas de acessibilidade e pouca articulação entre os serviços educacionais podem enfraquecer o processo de inclusão. Nesses contextos, a matrícula é garantida formalmente, mas a participação do estudante nas atividades pedagógicas permanece limitada. A distância entre norma e cotidiano revela, assim, que a implementação da política depende de condições concretas de funcionamento da escola.

Essa distância entre a formulação das políticas e sua concretização também aparece em investigações recentes sobre a gestão da educação especial nas escolas comuns. Estudos realizados no cotidiano escolar indicam que a efetivação da inclusão exige da gestão não apenas conhecimento das políticas existentes, mas capacidade de articulá-las às condições de

trabalho docente, ao currículo e ao enfrentamento das barreiras presentes na comunidade escolar. Nesse sentido, a organização institucional assume papel mediador entre o direito formalmente assegurado e as experiências efetivamente vivenciadas pelos estudantes, demonstrando que a implementação da política inclusiva depende de ações coordenadas no interior da própria escola.

3.3 FORMAÇÃO DOCENTE E PRÁTICAS PEDAGÓGICAS INCLUSIVAS

A formação de professores é um dos pontos que mais interferem na efetivação da inclusão escolar. O trabalho em salas comuns com estudantes que apresentam diferentes necessidades exige conhecimentos sobre flexibilização curricular, avaliação inclusiva, mediação pedagógica, recursos acessíveis e colaboração entre profissionais. Quando esses conhecimentos não fazem parte de uma formação suficientemente consistente, o professor tende a buscar respostas sozinho, situação que pode gerar insegurança e sobrecarga e, ao mesmo tempo, limitar as possibilidades de planejamento coletivo.

Ao analisarem a formação de professores para o Atendimento Educacional Especializado, Dantas, Farias e Bezerra (2024) evidenciam a importância de percursos formativos capazes de articular fundamentos teóricos, práticas pedagógicas e experiências profissionais. Os resultados encontrados pelos autores indicam que a formação continuada pode contribuir para o enfrentamento dos desafios vivenciados pelos docentes e favorecer metodologias colaborativas e inclusivas. Essa perspectiva converge com Almeida et al. (2023), para quem a aproximação entre universidade e redes de ensino possibilita processos formativos mais vinculados às situações concretas das escolas. Em ambos os estudos, portanto, a formação docente ultrapassa a transmissão pontual de conhecimentos e assume caráter reflexivo e contextualizado, apoiado na análise da prática e na construção coletiva de alternativas.

Essa convergência permite compreender que uma das dificuldades da inclusão não

está apenas na existência ou ausência de cursos de formação, mas na relação entre o conteúdo desses processos formativos e as demandas encontradas pelos professores. Formações desvinculadas do cotidiano tendem a oferecer respostas genéricas, enquanto experiências construídas a partir dos problemas concretos da escola ampliam as possibilidades de reflexão, planejamento e colaboração profissional. Desse modo, a formação continuada ganha maior potencial quando integrada às condições institucionais necessárias para que os conhecimentos construídos possam ser incorporados à prática pedagógica (Almeida et al., 2023; Dantas; Farias; Bezerra, 2024).

Essa formação ganha sentido quando se traduz em práticas pedagógicas capazes de oferecer diferentes caminhos para a aprendizagem. Atividades colaborativas, materiais adaptados, formas variadas de expressão, avaliação processual e estratégias de comunicação acessível podem ampliar a participação dos estudantes. Diversificar a metodologia não significa reduzir os objetivos curriculares; significa reconhecer que alunos diferentes podem precisar de percursos distintos para alcançá-los.

3.4 ACESSIBILIDADE E TECNOLOGIAS ASSISTIVAS

A acessibilidade é uma condição concreta para que a inclusão não permaneça apenas no plano formal. Sua dimensão física envolve, por exemplo, rampas, sinalização, mobiliário adequado e transporte, mas o conceito também alcança a comunicação, os materiais didáticos, os recursos digitais, as atitudes e a própria organização pedagógica. Por isso, a matrícula de um estudante não é suficiente para afirmar que a escola é acessível. Se barreiras continuam impedindo sua participação nas aulas, avaliações, intervalos e projetos, a exclusão pode permanecer dentro do espaço escolar.

As tecnologias assistivas integram esse conjunto de apoios. Bersch (2017) define tecnologia assistiva como um campo de recursos e serviços voltados à funcionalidade, autonomia, independência e inclusão de pessoas com deficiência. No cotidiano escolar, isso

pode envolver desde softwares leitores de tela e pranchas de comunicação até materiais ampliados, recursos em braille, adaptações de mobiliário e dispositivos de apoio à escrita. A variedade de soluções mostra que o recurso precisa ser escolhido em função da necessidade concreta do estudante, e não apenas de sua disponibilidade.

Galvão Filho (2009) reforça essa ideia ao observar que a tecnologia assistiva, quando inserida na escola inclusiva, precisa fazer parte do planejamento pedagógico e responder às demandas reais dos estudantes. Um recurso só adquire sentido inclusivo quando contribui para uma necessidade efetiva de participação ou aprendizagem e quando professores e alunos conseguem utilizá-lo de forma significativa no processo educativo.

Evidências mais recentes reforçam essa compreensão e, ao mesmo tempo, mostram que ainda existem lacunas na produção científica sobre a aplicação das tecnologias assistivas no cotidiano escolar. Pereira, Braz e Gonçalves (2024), ao analisarem estudos sobre tecnologia assistiva e inclusão de estudantes da educação especial, identificaram número reduzido de pesquisas aplicadas após o processo de seleção da literatura. Esse resultado evidencia que a disponibilidade de recursos tecnológicos precisa ser acompanhada tanto pela investigação de seus efeitos em situações concretas de ensino quanto pela preparação dos profissionais responsáveis por integrá-los às práticas pedagógicas. Assim, as contribuições conceituais de Bersch (2017) e Galvão Filho (2009) permanecem pertinentes, mas encontram na literatura recente a necessidade de ampliar a investigação sobre as formas efetivas de utilização desses recursos no processo inclusivo.

Desse modo, a tecnologia não substitui a mediação pedagógica. Seu potencial depende da relação que estabelece com o currículo, com os objetivos de aprendizagem e com a avaliação. Um equipamento disponível, mas pouco conhecido ou sem função definida no planejamento, tende a produzir impacto reduzido. Quando o recurso é incorporado à prática docente com uma finalidade clara, pode diminuir barreiras e ampliar a autonomia do estudante.

3.5 FAMÍLIA, COMUNIDADE ESCOLAR E BARREIRAS ATITUDINAIS

A relação entre escola, família e comunidade também interfere na qualidade do processo inclusivo. Os familiares acumulam informações sobre a trajetória do estudante, suas formas de comunicação, interesses, necessidades e modos de responder a diferentes situações. Um diálogo respeitoso entre escola e família pode ajudar a planejar apoios mais coerentes, acompanhar avanços e compreender dificuldades que nem sempre se tornam visíveis apenas durante as atividades de sala de aula.

Essa participação, contudo, não deve resultar em transferência de responsabilidades. A escola continua responsável por garantir o direito à aprendizagem e por organizar práticas pedagógicas adequadas. À família cabe colaborar, acompanhar e compartilhar informações relevantes, sem assumir tarefas que pertencem às políticas públicas, à formação dos profissionais, à acessibilidade e à organização institucional.

Entre os obstáculos mais persistentes estão as barreiras atitudinais. Preconceitos, estereótipos, expectativas reduzidas em relação à capacidade de aprendizagem e resistência às adaptações podem limitar a participação do estudante mesmo quando existem recursos materiais disponíveis. Estudos que analisam experiências de familiares de crianças com deficiência mostram que essas barreiras também se manifestam nas relações estabelecidas no cotidiano escolar, inclusive por meio de percepções de incapacidade e dificuldades de diálogo entre escola e família. Esses achados reforçam que a eliminação de barreiras físicas ou a oferta de recursos especializados não é suficiente quando permanecem concepções que restringem previamente as possibilidades de participação e aprendizagem dos estudantes (Nakamura; Souza, 2024).

Por isso, uma cultura escolar inclusiva não se constrói apenas com normas ou serviços especializados. Gestores, professores, profissionais de apoio, estudantes e famílias precisam compreender a inclusão como parte do direito à educação e como responsabilidade

compartilhada. Quando a diversidade deixa de ser tratada como problema a ser contornado, abre-se espaço para práticas pedagógicas e relações escolares mais democráticas.

4 RESULTADOS E DISCUSSÃO

A análise e a categorização das fontes permitiram identificar quatro dimensões recorrentes nos desafios relacionados à inclusão de alunos com deficiência no ensino regular: (1) implementação das políticas públicas; (2) formação docente; (3) acessibilidade e tecnologias assistivas; e (4) cultura escolar e barreiras atitudinais. Essas dimensões constituem os principais resultados da pesquisa e foram estabelecidas a partir da recorrência e da aproximação temática dos aspectos encontrados na literatura e nos documentos analisados. Embora apresentadas separadamente para fins analíticos, as evidências demonstram forte interdependência entre elas, uma vez que problemas de formação, gestão, acessibilidade e atitudes podem se combinar e ampliar as barreiras enfrentadas pelos estudantes.

Quadro 1 – Síntese dos desafios identificados na literatura

Dimensão	Desafio recorrente	Principais evidências identificadas	Encaminhamento indicado
Políticas públicas	Distância entre legislação e condições reais das escolas	Dificuldades de articulação entre ensino comum e educação especial, organização institucional e concretização das políticas no cotidiano escolar	Planejamento institucional, financiamento, monitoramento e articulação entre ensino comum e AEE
Formação docente	Insegurança para adaptar conteúdos, avaliar e atender diferentes necessidades	Formação contextualizada e reflexão sobre a prática aparecem associadas à ampliação do repertório pedagógico e do trabalho colaborativo	Formação continuada contextualizada, grupos de estudo e trabalho colaborativo
Acessibilidade	Barreiras arquitetônicas, comunicacionais, pedagógicas e tecnológicas	Recursos e tecnologias assistivas favorecem participação quando relacionados às necessidades do estudante e integrados ao planejamento pedagógico	Mapeamento de barreiras, recursos acessíveis e tecnologias assistivas integradas ao currículo
Cultura escolar	Preconceitos, expectativas reduzidas e dificuldades na relação escola-família	Estudos identificam barreiras atitudinais, percepções de incapacidade e dificuldades de diálogo que restringem a participação escolar	Sensibilização, diálogo com familiares e valorização da diversidade

Fonte: Elaboração própria, com base em Brasil (2008, 2015, 2018, 2025), UNESCO (2020), Almeida et al. (2023), Dantas, Farias e Bezerra (2024), Medeiros et al. (2024), Nakamura e Souza (2024) e Pereira, Braz e Gonçalves (2024).

Na primeira dimensão, os resultados evidenciam um contraste recorrente entre a garantia normativa da educação inclusiva e as condições encontradas para sua implementação. Os documentos oficiais estabelecem direitos relacionados ao acesso, ao AEE e à acessibilidade (Brasil, 2008, 2015, 2025), enquanto a literatura recente evidencia que sua concretização depende da organização institucional e da articulação entre ensino comum e educação especial. Medeiros et al. (2024), ao analisarem práticas de gestão escolar, identificam justamente a organização das escolas e essa articulação entre modalidades entre os elementos que precisam ser considerados na escolarização dos estudantes público da educação especial. Assim, o achado central dessa dimensão não corresponde à ausência de dispositivos normativos, mas às condições necessárias para transformar suas determinações em práticas escolares efetivas.

Na segunda dimensão, verificou-se convergência entre os estudos quanto à importância de uma formação docente relacionada às situações concretas vivenciadas na escola. Almeida et al. (2023) associam a aproximação entre formação, pesquisa e realidade escolar à construção coletiva de conhecimentos, enquanto Dantas, Farias e Bezerra (2024) evidenciam contribuições da formação continuada para o enfrentamento dos desafios encontrados pelos professores no trabalho inclusivo. A convergência entre essas produções sugere que o problema não se limita à quantidade de ações formativas oferecidas, mas alcança sua pertinência para as demandas da prática. Desse modo, os resultados apontam a formação contextualizada e o trabalho colaborativo como elementos importantes para reduzir a insegurança docente e ampliar as possibilidades de planejamento pedagógico inclusivo.

A terceira dimensão revelou que acessibilidade e tecnologia assistiva produzem melhores condições de participação quando deixam de ser tratadas como recursos isolados e passam a integrar o planejamento pedagógico. Bersch (2017) e Galvão Filho (2009) já enfatizam a relação entre tecnologia assistiva, autonomia e necessidades concretas dos estudantes. A literatura recente, entretanto, acrescenta uma questão relevante: Pereira, Braz e

Gonçalves (2024) identificaram escassez de pesquisas aplicadas sobre os efeitos desses recursos no contexto escolar analisado. Há, portanto, convergência quanto ao potencial inclusivo das tecnologias assistivas, mas também uma lacuna de evidências empíricas sobre sua aplicação. Esse resultado indica que ampliar a disponibilidade tecnológica é importante, porém precisa ser acompanhado por formação, planejamento e avaliação de sua utilização nas situações concretas de ensino.

A quarta dimensão evidencia que barreiras atitudinais podem restringir a inclusão mesmo quando existem condições materiais ou serviços especializados disponíveis. Nakamura e Souza (2024), a partir das experiências relatadas por familiares de crianças com deficiência, identificaram dificuldades na relação com as escolas e situações em que práticas institucionais limitaram a participação dos estudantes. Esses resultados reforçam a interpretação de que a inclusão depende também das expectativas construídas sobre as possibilidades de aprendizagem e participação da pessoa com deficiência. Nesse sentido, preconceitos, estereótipos e percepções de incapacidade não constituem aspectos secundários do processo, mas barreiras capazes de interferir diretamente nas oportunidades oferecidas aos estudantes.

Os resultados também sugerem que os efeitos da inclusão alcançam a comunidade escolar como um todo. A convivência com a diversidade pode favorecer cooperação, respeito e solidariedade entre os estudantes, mas esse resultado não deve ser tratado como automático. Ele depende de mediação pedagógica, de atividades que promovam participação conjunta e do enfrentamento de preconceitos presentes nas relações cotidianas.

Em conjunto, as quatro dimensões mostram que a inclusão escolar precisa ser entendida como um processo de revisão permanente. Barreiras podem surgir em diferentes momentos e exigir respostas distintas, o que afasta a ideia de uma condição inclusiva pronta e definitiva. O avanço depende da articulação entre políticas educacionais, gestão escolar, professores, profissionais especializados, estudantes e famílias, com acompanhamento das

condições que favorecem ou limitam a participação.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este artigo teve como objetivo analisar os principais desafios para a efetivação da inclusão de alunos com deficiência no ensino regular, buscando responder à questão sobre quais fatores ainda dificultam a concretização desse processo no cotidiano escolar. A análise bibliográfica e documental permitiu compreender que a garantia da matrícula, embora indispensável, não é suficiente para assegurar uma experiência educacional efetivamente inclusiva. A inclusão depende de condições que favoreçam a permanência, a participação e a aprendizagem dos estudantes, envolvendo dimensões pedagógicas, institucionais, estruturais e atitudinais.

Os resultados permitiram identificar quatro dimensões principais e interdependentes de desafios: a implementação das políticas públicas, a formação docente, a acessibilidade associada às tecnologias assistivas e a construção de uma cultura escolar inclusiva. Na primeira dimensão, destaca-se a distância entre os direitos assegurados e as condições institucionais necessárias à sua concretização; na segunda, evidencia-se a necessidade de processos formativos contextualizados e articulados às demandas da prática docente; na terceira, observa-se que recursos de acessibilidade e tecnologias assistivas precisam estar integrados ao planejamento pedagógico; e, na quarta, permanecem barreiras atitudinais, preconceitos e expectativas reduzidas que podem limitar a participação e a aprendizagem dos estudantes. A interdependência entre essas dimensões demonstra que a responsabilidade pela inclusão não pode ser atribuída isoladamente ao professor, pois depende da articulação entre diferentes atores, serviços e condições institucionais.

A formação docente ocupa posição estratégica nesse cenário. Professores precisam de condições para estudar, planejar, experimentar, trocar experiências e avaliar práticas inclusivas. A formação continuada, especialmente quando construída em diálogo com a

realidade da escola, pode ampliar repertórios pedagógicos e reduzir a insegurança diante de situações que exigem adaptações e decisões compartilhadas.

As tecnologias assistivas e os recursos de acessibilidade também se mostraram relevantes, desde que façam parte do planejamento pedagógico e não sejam tratados como soluções independentes. Esses recursos podem ampliar autonomia e participação, mas seus efeitos estão ligados à mediação docente, à adequação às necessidades do estudante e à organização institucional da escola.

Dessa forma, a construção de uma escola inclusiva exige ação articulada e contínua entre poder público, gestão escolar, professores, profissionais especializados, estudantes e famílias. Ao poder público cabe assegurar políticas, financiamento e acompanhamento; à gestão, organizar condições institucionais de trabalho e acessibilidade; aos profissionais da educação, desenvolver práticas pedagógicas inclusivas com formação e apoio; e à família, participar como parceira do processo educativo. Como contribuição, este estudo sistematiza os desafios identificados na literatura e nos documentos analisados em dimensões interdependentes, evidenciando que a efetivação da inclusão não depende de uma medida isolada, mas da articulação entre políticas, formação, acessibilidade, recursos pedagógicos e cultura escolar. Essa compreensão pode contribuir para orientar a análise e o planejamento de ações voltadas à redução das barreiras presentes no cotidiano educacional.

Por se tratar de uma pesquisa bibliográfica e documental, os resultados devem ser compreendidos nos limites do conjunto de fontes analisadas e não substituem investigações realizadas diretamente nos contextos escolares. Estudos futuros podem aprofundar a análise de práticas inclusivas em diferentes etapas da educação básica, incorporando experiências de professores, estudantes e famílias. Pesquisas empíricas sobre adaptação curricular, uso de tecnologias assistivas e organização do Atendimento Educacional Especializado podem contribuir para aproximar ainda mais a discussão acadêmica dos desafios encontrados no cotidiano das escolas.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, Mariangela Lima de; SILVA, Nazareth Vidal da; FRANÇA, Bárbara Rebecca Baumgartem; REIS, Marcela Lemos Leal. Formação continuada na perspectiva inclusiva pela via da pesquisa e extensão: as funções mediadoras da relação teoria e prática na constituição de grupos de estudo-reflexão. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, Brasília, v. 104, p. e5699, 2023. DOI: 10.24109/2176-6681.rbep.104.5699.

BERSCH, Rita. **Introdução à tecnologia assistiva**. Porto Alegre: Assistiva Tecnologia e Educação, 2017. Disponível em: https://www.assistiva.com.br/Introducao_Tecnologia_Assistiva.pdf. Acesso em: 7 jun. 2026.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília: MEC, 2018. Disponível em: <https://basenacionalcomum.mec.gov.br/>. Acesso em: 7 jun. 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/politicaeduc ESPECIAL.pdf>. Acesso em: 7 jun. 2026.

BRASIL. **Decreto nº 12.686, de 20 de outubro de 2025**. Regulamenta dispositivos relacionados à educação especial e ao Atendimento Educacional Especializado. Brasília, DF: Presidência da República, 2025. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2023-2026/2025/decreto/d12686.htm. Acesso em: 7 jun. 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). Brasília, DF: Presidência da República, 2015. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2015/lei/113146.htm. Acesso em: 7 jun. 2026.

CRESWELL, John W.; CRESWELL, J. David. **Projeto de pesquisa: métodos qualitativo, quantitativo e misto**. 5. ed. Porto Alegre: Penso, 2021.

DANTAS, Taisa Caldas; FARIAS, Adenize Queiroz de; BEZERRA, Andreza Vidal. Inclusão escolar e formação de professores no Estado da Paraíba: percepções dos egressos de uma formação lato sensu em Atendimento Educacional Especializado. **Revista Brasileira de Educação Especial**, Corumbá, v. 30, e0094, 2024. DOI: 10.1590/1980-54702024v30e0094.

GALVÃO FILHO, Teófilo Alves. **Tecnologia assistiva para uma escola inclusiva: apropriação, demandas e perspectivas**. 2009. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2009.

MANTOAN, Maria Teresa Eglér. **Inclusão escolar: o que é? por quê? como fazer?** São Paulo: Summus, 2015.

MEDEIROS, Ricardo Tavares de; MAFEZONI, Andressa Caetano; VIEIRA, Alexandro Braga; BRAGA, Vanessa Auer. Gestão escolar e inclusão dos estudantes público da educação especial nas escolas comuns. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, Brasília, v. 105, e6017, 2024. DOI: 10.24109/2176-6681.rbep.105.6017.

NAKAMURA, Bianca Miyuki; SOUZA, Camila Cristina Bortolozzo Ximenes de. Experiências de familiares de crianças com deficiência no processo de inclusão escolar na rede pública regular de ensino: um estudo de caso. **Cadernos Brasileiros de Terapia Ocupacional**, v. 32, n. spe1, e3791, 2024. DOI: 10.1590/2526-8910.ctoAO391937911.

PEREIRA, Taylor Brian Lavinsky; BRAZ, Aline Basso; GONÇALVES, Adriana Garcia. Educação física e tecnologia assistiva para inclusão escolar de estudantes da educação especial: uma revisão sistemática. **Movimento**, v. 30, e30004, 2024. DOI: 10.22456/1982-8918.129132.

UNESCO. **Global Education Monitoring Report 2020: inclusion and education: all means all**. Paris: UNESCO, 2020. Disponível em: <https://www.unesco.org/gem-report/en/publication/2020-inclusion-and-education-all-means-all>. Acesso em: 7 jun. 2026.