EDUCAÇÃO INCLUSIVA NA PERSPECTIVA DA EDUCAÇÃO ESPECIAL: AVANÇOS, DESAFIOS E PERSPECTIVAS



SÍLVIA LEILA FERREIRA
Graduada em Pedagogia pela Faculdade Anhanguera (2018) e pós-graduada em Neurociências Aplicadas à Educação (2021) e Neuropsicopedagogia (2022) pela Faculdade Metropolitana.

RESUMO

Este artigo analisa a educação inclusiva na perspectiva da Educação Especial no contexto brasileiro, destacando sua trajetória histórica, os principais marcos legais e políticos, o papel do Atendimento Educacional Especializado (AEE), a formação docente e as barreiras que ainda dificultam a efetivação do direito à educação. Trata-se de uma pesquisa bibliográfica, de abordagem qualitativa, fundamentada em legislação educacional brasileira, documentos oficiais e produção acadêmica sobre educação inclusiva e Educação Especial. A discussão evidencia que o Brasil avançou na consolidação normativa do direito à escolarização em sistemas inclusivos, especialmente a partir da Constituição Federal de 1988, da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva e da Lei Brasileira de Inclusão. Mais recentemente, a Política Nacional de Educação Especial Inclusiva reforçou a perspectiva de sistema educacional inclusivo e ampliou a regulamentação do AEE. Apesar dos avanços, permanecem desafios relacionados à formação dos profissionais, acessibilidade, recursos pedagógicos, barreiras atitudinais, articulação entre os serviços e transformação das práticas escolares. Conclui-se que a inclusão exige mais do que matrícula: requer condições concretas para acesso, permanência, participação, aprendizagem e desenvolvimento da autonomia.

PALAVRAS-CHAVE: Educação inclusiva; Educação Especial; Atendimento Educacional Especializado; Formação docente; Inclusão escolar.

INTRODUÇÃO

A educação inclusiva constitui um dos principais desafios e, simultaneamente, uma das mais importantes conquistas do debate educacional contemporâneo.

Sua consolidação representa uma mudança na forma de compreender o direito à educação, pois desloca o foco de uma perspectiva centrada na adaptação do estudante para uma concepção segundo a qual os sistemas de ensino devem organizar-se para acolher a diversidade humana.

Nesse sentido, a presença de estudantes com deficiência, transtorno do espectro autista (TEA) e altas habilidades ou superdotação nas classes comuns não deve ser compreendida apenas como resultado de uma política de matrícula, mas como parte de um processo mais amplo de transformação das culturas, das políticas e das práticas escolares.

No Brasil, essa transformação ocorreu de maneira gradual e foi acompanhada por importantes mudanças legislativas. A Constituição Federal de 1988 estabeleceu a educação como direito de todos e determinou, entre outros aspectos, a garantia do atendimento educacional especializado às pessoas com deficiência, preferencialmente na rede regular de ensino. Posteriormente, a Lei nº 9.394/1996, Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), dedicou um capítulo específico à Educação Especial e definiu responsabilidades relacionadas à oferta de serviços de apoio, à organização curricular e à formação dos profissionais da educação. A partir dos anos 2000, políticas e documentos orientadores passaram a fortalecer de maneira mais explícita a perspectiva inclusiva, culminando, em 2008, na Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (PNEEPEI).

A Lei nº 13.146/2015, conhecida como Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (LBI), ampliou esse marco ao estabelecer que a pessoa com deficiência tem direito a um sistema educacional inclusivo em todos os níveis e ao aprendizado ao longo da vida. A legislação também passou a tratar de forma mais abrangente as condições necessárias para que o direito à educação seja efetivado, incluindo acessibilidade, adaptações razoáveis, recursos de tecnologia assistiva, participação da família, formação de professores e oferta de profissionais de apoio. Mais recentemente, a Política Nacional de Educação Especial Inclusiva atualizou a organização da política federal e reafirmou a perspectiva de inclusão em classes e escolas comuns com os apoios necessários.

Nesse contexto, o Atendimento Educacional Especializado (AEE) assume papel estratégico. O AEE não substitui a escolarização realizada na classe comum, mas oferece recursos, serviços e estratégias destinados a eliminar ou reduzir barreiras que dificultam a participação e a aprendizagem. A sua efetividade, portanto, depende da articulação entre o professor do AEE, o professor da classe comum, a equipe gestora, a família e, quando necessário, outros setores da rede de proteção social. A inclusão não pode ser terceirizada para uma sala específica da escola, como se a responsabilidade pedagógica tivesse endereço e horário de funcionamento.

Outro aspecto decisivo é a formação docente. A existência de normas inclusivas não garante, por si só, práticas pedagógicas inclusivas. O professor precisa dispor de conhecimentos teóricos e metodológicos que lhe permitam planejar, ensinar, avaliar e reorganizar suas práticas considerando diferentes formas de participação e aprendizagem. Estudos sobre formação docente apontam que ainda existem lacunas na formação inicial e continuada, além de dificuldades relacionadas às condições concretas de trabalho e à articulação entre conhecimentos acadêmicos e experiências profissionais.

Diante desse cenário, o presente artigo tem como objetivo analisar a educação inclusiva na perspectiva da Educação Especial no Brasil, considerando seus avanços legais e políticos,

o papel do AEE, a formação dos profissionais da educação e as principais barreiras que ainda interferem na construção de escolas efetivamente inclusivas. A questão que orienta a discussão é: em que medida os avanços normativos brasileiros têm contribuído para a efetivação da inclusão escolar e quais desafios permanecem para transformar o direito formal em experiências concretas de acesso, permanência, participação e aprendizagem?

Para responder a essa questão, foi realizada pesquisa bibliográfica, de abordagem qualitativa, fundamentada em livros, artigos científicos, documentos oficiais e legislação brasileira relacionados à Educação Especial e à educação inclusiva. A análise privilegia a articulação entre os marcos legais e a produção acadêmica, buscando compreender não apenas o que a legislação determina, mas também os desafios apontados pela literatura para a implementação das políticas.

EDUCAÇÃO INCLUSIVA NA PERSPECTIVA DA EDUCAÇÃO ESPECIAL: AVANÇOS, DESAFIOS E PERSPECTIVAS

A compreensão da educação inclusiva exige reconhecer que ela não surgiu de maneira isolada. Sua construção está relacionada a transformações sociais e políticas mais amplas que questionaram modelos educacionais baseados na segregação de determinados grupos. Durante longos períodos, pessoas com deficiência foram afastadas dos espaços comuns de escolarização, sendo direcionadas para instituições especializadas ou simplesmente privadas do acesso à escola. Esse percurso histórico revela que a exclusão educacional não decorre apenas de características individuais, mas também de formas de organização social que definem quem pode aprender, onde deve aprender e quais conhecimentos são considerados possíveis para cada sujeito.

A Educação Especial, por sua vez, passou por diferentes concepções ao longo do tempo. Em modelos predominantemente segregadores, a deficiência era tomada como justificativa para separar estudantes do ensino comum. Posteriormente, ganhou espaço a perspectiva da integração, na qual o estudante poderia frequentar a escola regular desde que apresentasse condições de acompanhar a organização escolar existente. A inclusão escolar representa uma mudança importante nesse raciocínio, pois questiona a ideia de que cabe exclusivamente ao aluno adaptar-se à escola. A escola também precisa modificar seus currículos, metodologias, avaliações, espaços, recursos e relações para responder à diversidade.

Mantoan (2003) compreende a inclusão como uma transformação do paradigma educacional, pois a lógica inclusiva não se limita à incorporação de novos estudantes a uma estrutura previamente definida. Trata-se de repensar a própria organização da escola e as formas de ensinar e aprender. Nessa perspectiva, a diferença deixa de ser compreendida como problema a ser corrigido e passa a ser reconhecida como elemento constitutivo da experiência humana e da vida escolar.

Glat (2007) também destaca que a construção de uma escola inclusiva envolve mudanças culturais e pedagógicas. Não basta alterar documentos institucionais ou criar serviços especializados se as práticas cotidianas continuam reproduzindo expectativas reduzidas sobre determinados estudantes. A inclusão exige que o currículo seja pensado de modo flexível, sem perder sua intencionalidade pedagógica, e que a avaliação seja utilizada como instrumento de

acompanhamento da aprendizagem, e não apenas como mecanismo de classificação.

Essa concepção também dialoga com o modelo social da deficiência, segundo o qual as limitações vivenciadas pelas pessoas não podem ser explicadas somente por características corporais ou individuais. As barreiras presentes no ambiente físico, comunicacional, pedagógico e atitudinal podem produzir ou intensificar situações de exclusão. A escola, portanto, tem responsabilidade na identificação e superação dessas barreiras. O estudante não deve ser reduzido ao diagnóstico, porque o diagnóstico pode informar determinadas características, mas não define sozinho suas potencialidades, interesses, relações sociais ou possibilidades de aprendizagem.

A educação inclusiva, nesse sentido, não elimina a Educação Especial. Ao contrário, reorganiza seu papel dentro de uma concepção de sistema educacional inclusivo. A Educação Especial passa a atuar de forma transversal, oferecendo recursos e serviços que apoiem, complementem ou suplementem a escolarização. Essa relação é fundamental para evitar dois extremos igualmente problemáticos: de um lado, a segregação dos estudantes em espaços separados; de outro, a ideia de que todos devem receber exatamente o mesmo atendimento sem considerar suas necessidades específicas.

A Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva, publicada em 2008, consolidou esse entendimento ao defender a inclusão dos estudantes público-alvo da Educação Especial nas classes comuns e a organização de serviços de apoio para garantir sua participação e aprendizagem. O documento também fortaleceu a articulação entre a Educação Especial e a educação regular, atribuindo ao Atendimento Educacional Especializado função complementar ou suplementar à escolarização.

A trajetória brasileira demonstra, portanto, uma passagem progressiva de modelos predominantemente segregadores para uma perspectiva baseada no direito à participação em sistemas educacionais inclusivos. Entretanto, a mudança normativa não significa que as práticas tenham se transformado na mesma velocidade. A existência de legislação avançada pode coexistir com escolas sem acessibilidade, professores sem formação suficiente, ausência de recursos e práticas pedagógicas pouco flexíveis. A distância entre a norma e a realidade constitui, justamente, um dos principais problemas a serem enfrentados.

Nesse percurso, a Constituição Federal de 1988 constitui um dos principais fundamentos jurídicos da educação inclusiva brasileira. Ao afirmar a educação como direito de todos e dever do Estado e da família, estabelece uma concepção universal de acesso ao ensino. No campo da Educação Especial, a garantia do atendimento educacional especializado, preferencialmente na rede regular de ensino, representa uma orientação importante para a superação de práticas exclusivamente segregadoras. A Constituição, portanto, oferece a base normativa para que políticas posteriores avancem na definição de responsabilidades e mecanismos de inclusão.

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, Lei nº 9.394/1996, aprofundou esse compromisso. Em seu capítulo dedicado à Educação Especial, a LDB define essa modalidade como parte da educação escolar e estabelece sua oferta preferencialmente na rede regular de ensino. Também prevê serviços de apoio especializado quando necessários e determina que os sistemas de ensino assegurem currículos, métodos, técnicas, recursos educativos e organização específicos para atender às necessidades dos estudantes. A legislação ainda aborda a formação de professores especializados e a capacitação dos docentes do ensino regular (BRASIL, 1996).

A LDB é particularmente relevante porque estabelece que a inclusão não depende apenas da matrícula. O direito à educação envolve condições pedagógicas para que o estudante possa aprender. Ao mencionar currículo, métodos, técnicas e recursos, a lei reconhece que diferentes estudantes podem necessitar de diferentes formas de acesso ao conhecimento. A igualdade educacional, portanto, não deve ser confundida com uniformidade. Tratar todos exatamente da mesma maneira pode produzir desigualdade quando as condições de partida e as barreiras são diferentes.

Outro marco decisivo foi a Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência, incorporada ao ordenamento jurídico brasileiro pelo Decreto nº 6.949/2009. A Convenção estabelece a educação como direito e reforça o compromisso dos Estados com um sistema educacional inclusivo em todos os níveis. Sua incorporação fortaleceu a compreensão da deficiência a partir dos direitos humanos, da igualdade de oportunidades, da acessibilidade e da participação social.

Em 2008, a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva representou uma inflexão importante na política educacional brasileira. O documento passou a orientar a Educação Especial como modalidade transversal, da educação infantil ao ensino superior, e reforçou a matrícula dos estudantes público-alvo em classes comuns. Também destacou a necessidade de formação de professores, acessibilidade, participação da família e oferta do AEE. O documento permanece importante como referência histórica e conceitual para compreender a construção da perspectiva inclusiva no país.

A Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência, Lei nº 13.146/2015, ampliou o marco jurídico ao estabelecer, no campo educacional, a obrigação de assegurar sistema educacional inclusivo em todos os níveis. A lei detalha responsabilidades do poder público, incluindo acessibilidade, adaptações razoáveis, institucionalização do AEE no projeto pedagógico, medidas individualizadas e coletivas, formação docente, profissionais de apoio, participação da família e articulação intersetorial (BRASIL, 2015).

A LBI também é importante por deslocar a discussão da simples presença física para a eliminação de barreiras. O direito à educação deve ser garantido em condições que possibilitem acesso, permanência, participação e aprendizagem. Essa formulação é fundamental porque permite avaliar as políticas educacionais para além dos indicadores de matrícula. Uma escola pode receber o estudante e, ainda assim, mantê-lo excluído de atividades, relações, conteúdos ou processos de decisão. Inclusão física sem participação pedagógica continua sendo uma forma de exclusão, apenas com aparência mais educada.

No cenário mais recente, a Política Nacional de Educação Especial Inclusiva atualizou a organização da política federal e reforçou princípios como igualdade de oportunidades, equidade, valorização da diversidade, combate ao capacitismo, acessibilidade e articulação intersetorial. A regulamentação mais recente também passou a detalhar aspectos relacionados ao estudo de caso, ao Plano de Atendimento Educacional Especializado e ao Plano Educacional Individualizado, além de aspectos relacionados à formação dos profissionais e à oferta de apoio escolar.

A atualização normativa demonstra que a política de Educação Especial permanece em processo de construção. Isso é relevante porque políticas públicas não são estruturas estáticas. Elas precisam responder às mudanças sociais, educacionais e institucionais, além de enfrentar

dificuldades identificadas na implementação. O desafio atual consiste em fazer com que as normas não permaneçam restritas aos documentos oficiais, mas orientem efetivamente o cotidiano das redes de ensino.

Nesse contexto, o Atendimento Educacional Especializado ocupa posição central na organização contemporânea da Educação Especial. Sua função é oferecer suporte pedagógico e recursos de acessibilidade que contribuam para que o estudante tenha acesso ao currículo e participe das atividades escolares. O AEE possui caráter complementar à escolarização de estudantes com deficiência e TEA e suplementar para estudantes com altas habilidades ou superdotação, não substituindo a matrícula e a frequência na classe comum.

Essa característica é fundamental para compreender o AEE. Ele não deve ser confundido com reforço escolar, recuperação paralela ou atendimento terapêutico. Seu objeto está relacionado à identificação das barreiras que interferem na participação e à organização de recursos, estratégias e serviços que possibilitem ao estudante maior autonomia. Assim, o professor do AEE precisa atuar em articulação com o professor da classe comum, contribuindo para que os recursos desenvolvidos no atendimento tenham relação com as experiências curriculares e sociais do estudante.

A regulamentação atual reforça essa articulação. O estudo de caso pode ser compreendido como instrumento pedagógico colaborativo, cujos resultados fundamentam o planejamento dos apoios necessários. Nessa lógica, documentos como o Plano de Atendimento Educacional Especializado e o Plano Educacional Individualizado podem orientar o trabalho desenvolvido na classe comum, no AEE e nas ações colaborativas da escola. A proposta é relevante porque evita que o planejamento seja elaborado isoladamente por um único profissional.

O AEE também precisa considerar as singularidades do estudante. Recursos de comunicação alternativa, materiais acessíveis, tecnologias assistivas, estratégias visuais, Libras, Braille e dispositivos especializados podem ser necessários em diferentes situações. Entretanto, não existe um conjunto universal de recursos que produza inclusão automaticamente. O recurso só possui sentido pedagógico quando responde a uma necessidade concreta e é incorporado a uma prática de ensino intencional.

Outro aspecto relevante é a relação entre o AEE e o projeto político-pedagógico da escola. Quando o atendimento aparece como atividade paralela, sem conexão com o planejamento institucional, aumenta o risco de fragmentação. O estudante passa a circular por diferentes profissionais que possuem informações parciais sobre seu processo de aprendizagem. Em contrapartida, quando o AEE é incorporado à proposta pedagógica, torna-se parte de uma rede de apoios que envolve professores, gestão, família e comunidade escolar.

A participação da família também é importante. A família possui conhecimentos sobre a história, os interesses, as formas de comunicação e as experiências do estudante que podem contribuir para o planejamento educacional. Essa participação não significa transferir para a família responsabilidades que pertencem à escola, mas estabelecer diálogo e corresponsabilidade. A inclusão deve ser uma construção coletiva, e não um contrato informal no qual alguém promete que vai resolver tudo sozinho.

O AEE, portanto, deve ser compreendido como instrumento de garantia do direito à educação e não como mecanismo de segregação interna. Sua qualidade depende de

profissionais formados, recursos adequados, tempo para planejamento e articulação institucional. A ausência de determinada estrutura física não deve ser utilizada como justificativa para negar o atendimento ou a escolarização, pois o direito educacional deve prevalecer sobre a existência ou não de uma estrutura específica.

A efetividade dessas políticas está diretamente relacionada à formação docente. A formação dos profissionais da educação é uma das condições mais importantes para a concretização da inclusão, uma vez que são os professores e demais profissionais da escola que transformam princípios legais em experiências concretas. A legislação brasileira reconhece essa necessidade ao estabelecer que os sistemas de ensino devem assegurar professores especializados e professores do ensino regular capacitados para trabalhar com estudantes público-alvo da Educação Especial. A LDB também determina a promoção da formação inicial e continuada dos profissionais do magistério, enquanto a LBI estabelece a adoção de práticas pedagógicas inclusivas nos programas de formação inicial e continuada (BRASIL, 1996; BRASIL, 2015).

Entretanto, a existência de exigências legais não significa que todos os professores tenham recebido formação suficiente para enfrentar as demandas da inclusão. Pletsch (2009) demonstra que a discussão sobre formação docente para a educação inclusiva envolve problemas relacionados tanto à formação inicial quanto às políticas de formação continuada. A autora destaca a necessidade de aproximar os conhecimentos sobre inclusão das condições concretas de trabalho dos professores, evitando formações meramente prescritivas ou descoladas da realidade escolar.

Garcia (2013), ao analisar as políticas de Educação Especial e formação docente, chama atenção para a necessidade de discutir que tipo de professor e que tipo de formação são necessários para uma escola inclusiva. A formação não pode ser reduzida ao domínio de técnicas destinadas a determinados diagnósticos. Uma perspectiva inclusiva exige compreensão sobre currículo, avaliação, desenvolvimento humano, acessibilidade, trabalho colaborativo e direitos educacionais. O professor precisa aprender a observar barreiras e possibilidades, e não apenas classificar estudantes.

A formação continuada também precisa ocorrer em diálogo com os problemas reais da escola. Cursos isolados, oferecidos sem continuidade e sem relação com o planejamento institucional, podem produzir conhecimento pontual, mas dificilmente transformam práticas. A formação deve estar articulada ao cotidiano, permitindo estudo de casos, planejamento coletivo, análise de práticas pedagógicas e acompanhamento dos resultados. Nesse sentido, a própria escola pode tornar-se espaço de desenvolvimento profissional.

A perspectiva de Paulo Freire (1996) contribui para essa discussão ao defender uma prática educativa baseada na reflexão crítica sobre o fazer docente. A formação do professor não se encerra na aquisição de conteúdos, pois envolve a capacidade de analisar a própria prática e reconstruí-la diante das necessidades dos educandos. Em uma escola inclusiva, essa postura é especialmente importante, porque a diversidade exige respostas pedagógicas que não podem ser totalmente previstas por manuais ou receitas prontas.

A formação também precisa superar uma visão individualizada da inclusão. Muitas vezes, o professor da sala comum é apresentado como responsável direto por resolver todas as dificuldades do estudante, enquanto o professor especializado é visto como alguém que deve

oferecer soluções prontas. Essa divisão pode produzir isolamento profissional. O trabalho inclusivo exige colaboração, compartilhamento de informações, planejamento conjunto e definição clara das responsabilidades de cada profissional.

Outro ponto é a relação entre formação e condições de trabalho. Não é razoável esperar que um professor, submetido a turmas numerosas, pouco tempo para planejamento e escassez de recursos, consiga implementar sozinho todas as adaptações necessárias. A formação é indispensável, mas precisa ser acompanhada de políticas de valorização profissional, tempo de planejamento, apoio pedagógico, recursos acessíveis e organização institucional. Caso contrário, a formação corre o risco de ser utilizada para responsabilizar individualmente o professor por problemas produzidos por condições estruturais.

As práticas pedagógicas inclusivas também precisam preservar expectativas elevadas em relação à aprendizagem. Inclusão não significa reduzir automaticamente os objetivos educacionais de um estudante. Significa criar caminhos diversificados para que ele possa alcançar conhecimentos e desenvolver competências. Isso envolve flexibilizar estratégias, materiais, formas de participação e instrumentos de avaliação, mantendo a intencionalidade pedagógica. A dificuldade é entender a diferença entre adaptação e mudança negativa do currículo.

A avaliação é mais importante. Em um ponto de vista inclusivo, avaliar não significa só ver se o estudante atingiu o objetivo. A avalição deve orientar o ensino, ver avanços, dificuldade e ajudar o professor a reorganizar seu jeito de ensinar.
Assim, a formação docente para a inclusão deve ser compreendida como processo permanente.

Ela precisa articular fundamentos teóricos, conhecimento da legislação, compreensão das características da diversidade humana e domínio de estratégias pedagógicas. Mais do que ensinar o professor a trabalhar com categorias diagnósticas, é necessário formar profissionais capazes de construir ambientes de aprendizagem flexíveis, acessíveis, participativos e comprometidos com o desenvolvimento de todos os estudantes.

Mesmo com esses avanços, a efetivação da educação inclusiva ainda encontra barreiras de diferentes naturezas. A Lei Brasileira de Inclusão contribui para essa compreensão ao tratar das barreiras como obstáculos que podem limitar ou impedir a participação social da pessoa com deficiência. No contexto escolar, essas barreiras podem ser arquitetônicas, comunicacionais, pedagógicas, tecnológicas, atitudinais e relacionadas à organização institucional. Elas não atuam isoladamente e podem se reforçar mutuamente.

As barreiras comunicacionais são particularmente relevantes para estudantes surdos, estudantes com deficiência visual e pessoas com necessidades complexas de comunicação. A ausência de Libras, materiais em formatos acessíveis, recursos de comunicação alternativa ou tecnologias assistivas pode comprometer o acesso ao currículo. A legislação brasileira avançou ao reconhecer diferentes formas de comunicação e ao estabelecer direitos relacionados à educação bilíngue de surdos, ao Braille e às tecnologias assistivas.

As barreiras pedagógicas aparecem quando o currículo e as estratégias de ensino são organizados de maneira rígida. Uma mesma explicação, uma única forma de atividade e um único instrumento de avaliação podem beneficiar alguns estudantes e excluir outros. A inclusão exige planejamento que considere diferentes formas de apresentação do conteúdo, participação

e expressão das aprendizagens. Isso não significa abandonar o currículo comum, mas criar condições para que ele possa ser acessado por diferentes estudantes.

As barreiras atitudinais são especialmente complexas porque estão relacionadas a crenças, preconceitos e expectativas. O capacitismo pode aparecer de maneira explícita, como discriminação e isolamento, ou de forma aparentemente benevolente, quando se presume que determinado estudante não será capaz de aprender. A baixa expectativa também é uma barreira. Quando professores ou colegas acreditam antecipadamente que um estudante não conseguirá realizar determinada atividade, reduzem-se as oportunidades de participação e desenvolvimento.

A formação insuficiente dos profissionais pode ampliar essas barreiras. Professores que não estudaram o que é Educação Especial talvez fiquem inseguros quando se deparam com algumas situações. Essa insegurança não deve ser vista como falta de compromisso. As vezes ela mostra que não houve suporte para esses profissionais. A resposta correta seria a formação, o acompanhamento pedagógico e o trabalho em conjunto, e não só a cobrança.

A falta de recursos é também um ponto que atrapalha o processo da inclusão. É necessário o investimento em materiais acessíveis, espaços adequados, profissionais com formação. Tudo isso demanda tempo e investimento. A inclusão, portanto, não pode ser tratada como uma questão exclusivamente metodológica. Ela envolve financiamento, gestão, infraestrutura e políticas públicas. Uma escola inclusiva depende de condições materiais para que as decisões pedagógicas possam ser efetivamente realizadas.

Outra barreira está na fragmentação das políticas. O estudante pode necessitar de apoio educacional, saúde, assistência social e transporte acessível. Quando os serviços não dialogam, a família precisa assumir a função de conectar setores que deveriam trabalhar de maneira articulada. A perspectiva intersetorial prevista nas políticas atuais é importante justamente porque reconhece que situações complexas não podem ser resolvidas por uma única política pública.

A inclusão requer uma cultura institucional que compreenda a diversidade como responsabilidade de todos. Não é uma função exclusiva do professor do AEE, do cuidador ou da direção. A escola inteira participa da construção das condições de aprendizagem.

Apesar dessas dificuldades, os avanços brasileiros na educação inclusiva podem ser observados, em primeiro lugar, na consolidação de um conjunto amplo de direitos. A Constituição Federal, a LDB, a Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência, a PNEEPEI, a LBI e a atual Política Nacional de Educação Especial Inclusiva formam um arcabouço que reconhece a educação como direito e estabelece responsabilidades para o poder público e as instituições de ensino.

A expansão e regulamentação do AEE também constitui avanço. A definição do atendimento como complementar e suplementar, sua articulação com o projeto pedagógico e a utilização de recursos de acessibilidade fortalecem a possibilidade de apoiar os estudantes sem retirá-los da escolarização comum. A regulamentação mais recente, ao valorizar instrumentos como estudo de caso, PAEE e PEI, oferece possibilidades para um planejamento mais individualizado e articulado.

As perspectivas futuras dependem, entretanto, da capacidade de transformar direitos normativos em políticas sustentáveis. A formação continuada precisa alcançar professores da sala comum,

profissionais do AEE, gestores e demais trabalhadores da escola. A política nacional atual prevê ações de formação e articulação entre os entes federativos, o que pode contribuir para ampliar a capacidade institucional das redes. Ainda assim, a formação precisa ser acompanhada de condições de trabalho e de recursos para que o conhecimento adquirido possa ser aplicado.

A inclusão tende a ser mais efetiva quando o planejamento não é individualizado no sentido de isolado, mas construído coletivamente. O professor da classe comum possui conhecimento sobre o currículo e a dinâmica da turma; o professor do AEE possui conhecimentos específicos sobre recursos e acessibilidade; a família contribui com informações sobre a trajetória e os interesses do estudante; e o próprio estudante deve participar das decisões que dizem respeito à sua escolarização, sempre que possível.

A gestão escolar também possui papel decisivo. Uma gestão comprometida com a inclusão deve garantir que o projeto político-pedagógico incorpore a diversidade, organize tempos e espaços para planejamento colaborativo, acompanhe a aprendizagem e busque recursos e parcerias quando necessário. A inclusão não pode depender exclusivamente da boa vontade de um professor ou de uma equipe específica. Ela precisa estar institucionalizada.

Em termos de perspectiva social, a escola inclusiva contribui para formar uma sociedade mais democrática. Quando crianças e jovens convivem em ambientes nos quais as diferenças são reconhecidas e respeitadas, ampliam-se as possibilidades de desenvolver empatia, cooperação e participação cidadã. A inclusão beneficia diretamente os estudantes público-alvo da Educação Especial, mas seus efeitos ultrapassam esse grupo, alcançando toda a comunidade escolar.

Nesse sentido, o principal desafio para os próximos anos não é simplesmente criar novas declarações de princípios, pois o Brasil já dispõe de amplo conjunto normativo. O desafio é implementar aquilo que já foi reconhecido como direito. Isso significa investir em formação, infraestrutura, acessibilidade, recursos pedagógicos, profissionais, planejamento e acompanhamento das políticas. Também significa produzir dados e avaliações que permitam identificar onde a inclusão está funcionando e onde as barreiras permanecem.

A educação inclusiva, portanto, deve ser compreendida como processo permanente. Não existe um momento em que uma escola possa declarar-se definitivamente inclusiva e encerrar o assunto. Novas barreiras aparecem, novas tecnologias são desenvolvidas, diferentes estudantes apresentam necessidades diversas e as práticas pedagógicas precisam ser constantemente revistas. A perspectiva inclusiva exige abertura para aprender, avaliar, corrigir e reconstruir.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A análise realizada permite afirmar que a educação inclusiva na perspectiva da Educação Especial representa uma conquista importante do processo de democratização da educação brasileira. A trajetória das últimas décadas evidencia a passagem de modelos marcados pela segregação para uma concepção baseada no direito à escolarização em sistemas inclusivos. A Constituição Federal de 1988, a LDB, a Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência, a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva, a Lei Brasileira de Inclusão e a atual Política Nacional de Educação Especial Inclusiva contribuíram

para consolidar esse percurso.

Os avanços legais, entretanto, não devem ser confundidos com a superação das desigualdades existentes nas escolas. A inclusão efetiva depende de condições concretas de acesso, permanência, participação e aprendizagem. Isso envolve acessibilidade arquitetônica e comunicacional, materiais e tecnologias assistivas, recursos pedagógicos, profissionais de apoio, formação docente, planejamento coletivo e articulação entre diferentes políticas públicas. A matrícula é uma condição necessária, mas não suficiente para garantir uma experiência escolar inclusiva.

O Atendimento Educacional Especializado ocupa papel estratégico nesse processo, desde que seja compreendido como serviço complementar ou suplementar à escolarização e não como substituto da classe comum. Sua efetividade depende da articulação entre o professor especializado, o professor da sala comum, a gestão, a família e o estudante. A regulamentação recente, ao fortalecer instrumentos como o estudo de caso, o Plano de Atendimento Educacional Especializado e o Plano Educacional Individualizado, oferece possibilidades para qualificar o planejamento e organizar apoios de maneira mais individualizada de forma que a formação docente aparece como uma das principais condições para transformar as políticas em práticas.

As barreiras atitudinais, pedagógicas, comunicacionais, arquitetônicas, tecnológicas e institucionais continuam sendo obstáculos relevantes. Superá-las exige mudança cultural e compromisso coletivo. A escola inclusiva não deve apenas permitir que o estudante esteja presente, mas garantir que ele participe das experiências escolares, tenha acesso ao currículo, estabeleça relações sociais, desenvolva autonomia e tenha suas potencialidades reconhecidas.

Conclui-se, portanto, que o futuro da educação inclusiva brasileira depende menos da criação de novos discursos e mais da capacidade de implementar, acompanhar e aperfeiçoar os direitos já reconhecidos. O ponto de vista inclusivo mostra a importância de políticas publicas constantes, financiamento adequado, formação dos professores, acessibilidade e participação da comunidade escolar. É um processo de transformação da escola para que a diversidade não seja mais exceção, mas uma característica da educação e da sociedade no geral.

REFERÊNCIAS

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Brasília, DF: Presidência da República, 1988.

BRASIL. Decreto nº 6.949, de 25 de agosto de 2009. **Promulga a Convenção Internacional sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência e seu Protocolo Facultativo**. Brasília, DF: Presidência da República, 2009.

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 Inclusiva**. Brasília, DF: Presidência da República, 2025.

BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. **Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional**. Brasília, DF: Presidência da República, 1996.

BRASIL. Lei nº 13.146, de 6 de Agosto de 2015. **Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência)**. Brasília, DF: Presidência da República, 2015.

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

FREIRE, Paulo. Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa. 27. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

GLAT, Rosana (org.). **Educação inclusiva: cultura e cotidiano escolar**. Rio de Janeiro: 7 Letras, 2007.

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

PLETSCH, Márcia Denise. **A formação de professores para a educação inclusiva: legislação, diretrizes políticas e resultados de pesquisas**. Educar em Revista, Curitiba, n. 33, p. 143-156, 2009.