

Educação inclusiva: da legislação ao ambiente escolar, os desafios enfrentados pelos professores

Inclusive education: from legislation to the school environment and the challenges faced by teachers

Rafael Conde Barbosa¹
Cíntia de Souza Silva²
Dayane da Silva Souza³

RESUMO: O artigo apresenta os avanços, os limites e os desafios da Educação Especial na Perspectiva Inclusiva sob o olhar docente, à luz das políticas públicas e das práticas pedagógicas. Tema historicamente situado a partir da Declaração Mundial sobre Educação para Todos (Jomtien, 1990) com aproximações à nova Política Nacional de Educação Especial Inclusiva (PNEEI, 2025). Este estudo teve como objetivo compreender as dificuldades enfrentadas por docentes no processo de inclusão escolar. A produção dos dados articulou a análise documental e a realização de entrevistas semiestruturadas com professoras atuantes nas redes pública e privada de ensino do Estado de São Paulo. Os resultados revelaram que, apesar dos avanços legais na garantia da oferta da educação inclusiva, ainda persistiam desafios relacionados à formação docente, à disponibilidade de recursos pedagógicos, à superlotação das salas de aula e ao insuficiente suporte institucional, evidenciando fragilidades estruturais, formativas e institucionais que limitavam a realização da inclusão. Diante disso, concluiu-se que a efetivação da inclusão escolar depende não apenas do acesso dos estudantes à escola, mas também da construção de condições reais para sua permanência, participação e aprendizagem, o que exige formação docente continuada, recursos adequados, apoio institucional e políticas públicas que se materializem nas práticas escolares do cotidiano.

Palavras-chave: Educação Inclusiva; Educação Especial; Formação Docente; Prática Docente; Políticas Públicas; Educação Básica.

ABSTRACT: This article investigated the advances, limitations, and challenges of Special Education from an Inclusive Perspective from the teachers' viewpoint, in light of public policies and pedagogical practices. Historically situated in the context of the World Declaration on Education for All (Jomtien, 1990), and in dialogue with the new National Policy on Inclusive Special Education (PNEEI, 2025), this study aims to understand the difficulties faced by teachers in the process of school inclusion. Data production combined document analysis and semi-structured interviews with teachers working in public and private education networks in the state of São Paulo. The results revealed that, despite legal advances in guaranteeing the provision of inclusive education, challenges still persist regarding teacher training, the availability of pedagogical resources, overcrowded classrooms, and insufficient institutional support, highlighting structural, training-related, and institutional weaknesses that limit the implementation of inclusion. Therefore, it is concluded that the effectiveness of school inclusion depends not only on students' access to school, but also on the construction of real conditions for their permanence, participation, and learning, which requires continuing teacher education, adequate resources, institutional support, and public policies that are effectively translated into everyday school practices.

Keywords: Inclusive Education; Special Education; Teacher Training; Teaching Practice; Public Policies; Basic Education.

¹ Professor doutor na Universidade Presbiteriana Mackenzie, Coordenador Adjunto do Curso de Pedagogia. E-mail: conderafael26@gmail.com

² Graduada em Pedagogia pela Universidade Presbiteriana Mackenzie. Pós-graduada em Pedagogia Empresarial e Educação Corporativa. Bacharel em Ciências Contábeis. E-mail: ci.cintiasilva16@gmail.com

³ Graduada em Pedagogia pela Universidade Presbiteriana Mackenzie. E-mail: dayane-souza@outlook.com

1. INTRODUÇÃO

A Educação Especial na Perspectiva Inclusiva constitui uma importante pauta de discussão contemporânea, especialmente diante da recente promulgação da Política Nacional de Educação Especial Inclusiva (PNEEI, 2025), que reafirma a necessidade de transformar os direitos assegurados aos estudantes público-alvo da Educação Especial (EPAEE) em práticas pedagógicas efetivas no cotidiano escolar.

Embora tenha se passado mais de 30 anos desde a Declaração de Salamanca (1994), e apesar dos avanços das políticas públicas inclusivas na garantia do direito à educação, a inclusão escolar ainda enfrenta limites em sua efetivação. Isso ocorre porque permanecem diversos desafios para assegurar uma educação que considere as singularidades dos estudantes, sem que o atendimento destinado a eles se limite apenas a suprir as demandas legais de forma superficial.

Diante desse cenário, surgiu uma questão, que norteia esta pesquisa: Como os professores percebem e enfrentam as dificuldades no processo de inclusão no ambiente escolar? Assim, o objetivo deste artigo foi compreender as dificuldades enfrentadas pelos professores no processo de inclusão escolar, a partir da análise da literatura e da percepção de docentes atuantes no contexto educacional. O corpus investigativo foi subsidiado por análise documental, revisão bibliográfica e realização de entrevistas semiestruturadas com três (03) educadoras.

Para o referencial teórico, nos embasamos nos estudos de Pagni (2025, p. 3), para quem “a diferença é uma condição do ser, ontológica ou ôntica”, e Mantoan (2015), que reforça a necessidade de a escola adaptar-se ao aluno, e não o contrário. Nessa mesma direção, Miranda (2024) indicou que a formação docente constitui um aspecto fundamental para o desenvolvimento dos estudantes no contexto da inclusão escolar, uma vez que professores que participam de processos de formação continuada tendem a desenvolver estratégias mais adequadas para atender às individualidades dos alunos.

Importa destacar que, apesar dos avanços legais, ainda persistem desafios relacionados à formação docente, à disponibilidade de recursos pedagógicos e ao suporte institucional, evidenciando fragilidades estruturais, formativas e institucionais

que limitam a realização da inclusão escolar. Nesse sentido, a relevância desta pesquisa está em compreender as causas do descompasso entre teoria e prática, procurando fortalecer o debate sobre a importância da formação continuada dos professores, da adequação das condições institucionais e da conscientização da comunidade escolar sobre o valor da diversidade.

2. REVISÃO BIBLIOGRÁFICA

O levantamento bibliográfico foi realizado na plataforma de base de dados SciELO. A revisão abrangeu o período de 2023 a 2025, tendo sido utilizados os descritores: “educação especial”, “educação inclusiva” e “inclusão escolar”. Também foram empregados operadores booleanos (AND/NOT) para o refinamento da busca, com o objetivo de delimitar o escopo da investigação e excluir produções relacionadas a temáticas ou a contextos que não correspondiam ao foco deste estudo.

Após a aplicação desses critérios, foram identificadas 34 produções científicas, com aderência ao nosso objeto de estudo, e o refinamento final para a composição do *corpus* analítico desta pesquisa resultou em 13 artigos selecionados. A seleção focou em trabalhos que contribuíssem para ampliar a compreensão e a construção da resposta investigativa desta pesquisa que busca compreender as dificuldades enfrentadas pelos professores no processo de inclusão escolar.

Quadro 1 – Levantamento bibliográfico:

Ano	Autoria	Título da Pesquisa
2025	Costa Renders, Elizabeth Cristina	Desenho Universal Para Aprendizagem como Suporte à Prática de Ensino que Envolve a Educação Especial na Perspectiva Inclusiva: Uma Revisão Integrativa ¹
2025	Freitas, I, X.; Horta, I, B.; Oliveira, J, P.; Torres, J, P.	Acompanhantes e/ou professores? A personificação da Educação Especial nas escolas regulares mineiras
2025	Machado,C.	Políticas de Educação Especial e mediação escolar em municípios do Centro-Sul Fluminense: do direito à mediação a mediação do direito
2025	Nascimento, F, J. et al.	Inclusão de crianças com necessidades de saúde especiais na escola: perspectiva de professores
2025	Pagni, Pedro Ângelo	Inclusão e Filosofias da Diferença: Outro Paradigma para a Educação?

Ano	Autoria	Título da Pesquisa
2025	Santos, C, E, M.; Rodrigues O, M, P, R.; Cappellini, V, L, M, F.	Percepção de pais e responsáveis sobre a inclusão escolar e o atendimento da escola oferecido aos seus filhos
2024	Gimenez, R.; Martinic, S.; Dyonisio, C, M.	Prática Pedagógica, Contextos Físicos e Sociais: Implicações Para a Inclusão
2024	Miranda, A, C, A.	Práticas Educacionais Inclusivas na Educação Infantil: Estudo Observacional
2023	Almeida, M, L.	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
2023	Brostolin, M, R.; Souza, T, M, F.	A docência na educação infantil: pontos e contrapontos de uma educação inclusiva
2023	Freitas, Marcos Cezar de	Educação inclusiva: diferenças entre acesso, acessibilidade e inclusão.
2023	Piccolo, Gustavo Martins.	Por Que Devemos Abandonar A Ideia De Educação Inclusiva
2023	Ramos, E, S.; Lanuti, J, E, O, E.	Pessoa com deficiência” e “pessoa sem deficiência” na escola para todos: um convite à suspensão

Fonte: Base de dados Scielo.

Este levantamento bibliográfico apresenta a preocupação dos autores em analisar à área da Educação Especial na Perspectiva Inclusiva sob diferentes enfoques. Por meio dos títulos das pesquisas apresentadas, observou-se a presença de estudos abordando dimensões políticas, proposições pedagógicas, diferentes perspectivas teóricas e novas proposições conceituais para se compreender a problemática da inclusão escolar.

De modo geral, as produções analisadas contribuíram para ampliar o debate acerca das dificuldades enfrentadas pelos professores no processo de inclusão. Importa destacar que os estudos selecionados utilizaram, predominantemente, a análise documental como procedimento metodológico e a escolha desses autores e pesquisas justifica-se pela relevância de suas contribuições para este estudo.

3. REFERENCIAL TEÓRICO

O contexto histórico legislativo que elucidou a construção da educação inclusiva ao longo dos tempos tem seu marco na Declaração Mundial sobre Educação para Todos (Jomtien, 1990), é subsidiado pedagogicamente na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB nº 9.394/1996) e culminou na nova Política Nacional de Educação Especial Inclusiva (PNEEI, 2025).

O arcabouço legislativo evidencia avanços sociopolíticos que asseguraram um sistema educacional inclusivo e o direito à educação, sem discriminação e com base na igualdade de oportunidades para grupos historicamente excluídos e vulnerabilizados, dentre eles, alunos com deficiência, com transtorno do espectro autista e com altas habilidades ou superdotação.

Importa destacar que a Educação Especial na Perspectiva Inclusiva não emerge de forma isolada, mas como um processo social complexo que envolve a luta de diferentes agentes, tanto no contexto nacional quanto no cenário internacional.

O movimento mundial pela educação inclusiva é uma ação política, cultural, social e pedagógica, desencadeada em defesa do direito de todos os alunos de estarem juntos, aprendendo e participando, sem nenhum tipo de discriminação. A educação inclusiva constitui um paradigma educacional fundamentado na concepção de direitos humanos, que conjuga igualdade e diferença como valores indissociáveis, e que avança em relação à ideia de equidade formal ao contextualizar as circunstâncias históricas da produção da exclusão dentro e fora da escola (Brasil, 2007, p. 1).

Nesse sentido, a consolidação do paradigma da inclusão está intrinsecamente articulada à formulação de marcos legais que passam a reconhecer a educação como um direito de todos, orientando a construção de políticas públicas voltadas à garantia de acesso, permanência e aprendizagem para todos os estudantes público-alvo da Educação Especial (EPAEE).

Segundo Pagni (2025), a diferença inscrita nos corpos deficientes produz uma perturbação nas formas tradicionais de organização da escola, ao expor os limites de um modelo educativo baseado na normalização. Sob essa perspectiva, os diversos marcos legais formulados nas últimas décadas passaram a regulamentar as políticas

educacionais a partir de concepções mais humanitárias, voltadas ao reconhecimento e à valorização das diferenças.

Essa compreensão da inclusão também se relaciona à perspectiva dos direitos humanos, uma vez que,

O Brasil é um país onde os problemas sociais vêm sendo redimensionados através de programas e incentivos de políticas públicas de inclusão e reparo às violações dos direitos humanos. Ainda o preconceito e as disparidades sociais contribuem para o declínio do cenário humanístico, cultural, político e econômico. Os direitos humanos podem mudar essa realidade, e a educação é o principal viés para essa transformação, por meio da dignidade da pessoa humana (Brasil, 2013, p. 44).

Nesse cenário, dados divulgados pelo Ministério da Educação (MEC) demonstraram avanços importantes nesse processo, especialmente por meio do crescimento das matrículas da Educação Especial, que chegaram a 2,5 milhões em 2025. Embora o aumento das matrículas tenha indicado avanços no acesso, isso não assegurou a efetivação da inclusão, que depende de condições pedagógicas, estruturais e institucionais adequadas.

Para Gimenez et al. (2024), a inclusão escolar também não se efetiva apenas através de boa estrutura física e de materiais pedagógicos. Para os autores, é necessário considerar as especificidades de cada aluno e promover sua participação ativa no ambiente escolar.

Ao mesmo tempo, uma corrente da literatura tem defendido que, apesar da estrutura física e disponibilidade de materiais, nem sempre a inclusão, de fato, se concretiza, pois não há flexibilização na organização, e os “pequenos” não fazem parte das decisões e das escolhas das atividades, ficando delegada apenas ao adulto essa administração. (Gimenez et al., 2024, p. 4 e 5).

Diante do exposto, compreende-se que a inclusão vai muito além da presença do aluno no ambiente escolar, exigindo práticas pedagógicas flexibilizadas que atendam às necessidades individuais. Ramos et al. (2023) apontaram que todos os alunos possuem singularidades e devem ser respeitados em suas diferenças, independentemente de apresentarem ou não deficiência porque "uma escola para todos é aquela que considera a diferença e a singularidade de cada estudante e que

não recorre a categorias que os inferiorizam para representá-los" (Ramos et al., 2023, p. 4).

Nesse sentido, a formação continuada pode contribuir para o desenvolvimento de práticas pedagógicas inclusivas, especialmente quando organizada por meio de grupos de estudo, reflexão e discussão entre profissionais da educação. Conforme Almeida et al. (2023), esses espaços de discussão favorecem o questionamento das próprias práticas, a troca de saberes, a exposição das demandas vivenciadas no cotidiano escolar e o planejamento de novas ações pedagógicas.

Miranda (2024) também destaca que a formação docente constitui um elemento fundamental para o desenvolvimento dos estudantes público-alvo da Educação Especial (EPAEE). Professores que participam de processos de formação continuada tendem a desenvolver estratégias mais adequadas para atender às especificidades dos alunos e às demandas presentes no contexto inclusivo.

Corroborando com essa discussão, Mantoan (2015, p. 8) defende que a escola deve adaptar-se às necessidades dos estudantes, e não o contrário, quando diz que “é a escola que tem de mudar, e não os alunos, para terem direito a ela!”. Neste excerto, a autora reforça a importância de uma educação que reconheça as diferenças e reorganize suas práticas pedagógicas.

No cerne dessa discussão, o olhar docente emerge como elemento fundamental para compreensão dos reais alcances da inclusão no cotidiano escolar. Isso porque, muitos estudantes ainda enfrentam dificuldades no acesso a uma educação adaptada às suas especificidades, em razão de fatores como a insuficiência de formação continuada dos professores, as limitações estruturais das escolas e a escassez de materiais pedagógicos.

Assim, compreender as percepções dos professores tornou-se essencial para analisar como os princípios da educação inclusiva se materializam nas práticas pedagógicas e nas condições reais das escolas, uma vez que são esses profissionais que vivenciam cotidianamente os desafios relacionados à implementação das políticas públicas na inclusão escolar.

4. METODOLOGIA

Para responder ao problema desta pesquisa que busca compreender como os professores percebem e enfrentam as dificuldades no processo de inclusão no ambiente escolar, o estudo realizado foi desenvolvido a partir da abordagem qualitativa, a qual, segundo Lüdke e André (1986), possibilita o contato direto do pesquisador com o ambiente investigado, o que favoreceu a compreensão do contexto, das experiências e das percepções dos entrevistados. Como método de pesquisa da literatura, foram examinadas obras que compuseram o referencial teórico deste trabalho, artigos científicos e legislações relevantes para o campo da Educação Especial sob a perspectiva da inclusão.

Para fundamentar a pesquisa e aprofundar a compreensão sobre o tema, realizou-se também entrevista semiestruturada com (03) três professoras, visando compreender suas percepções da inclusão escolar no cotidiano da escola. De acordo com Triviños (1987), a entrevista composta por perguntas abertas, favorece a expressão do entrevistado, permitindo a exposição de suas vivências relacionadas ao tema investigado.

No que se refere ao contexto das entrevistas, a pesquisa foi realizada com (02) duas professoras da rede regular pública de ensino e com (01) uma professora da rede privada, todas atuantes em diferentes municípios da cidade de São Paulo (Barueri, Osasco e Mauá). Antes das entrevistas, os objetivos da pesquisa foram apresentados e as condições de participação esclarecidas. A adesão ocorreu de forma voluntária, mediante assinatura do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE). As entrevistas tiveram duração média de 30 minutos e ocorreram de forma remota via Google Meet, sendo gravadas e posteriormente transcritas para análise. Visando garantir o sigilo e a preservação da identidade das participantes, foram adotados pseudônimos.

O conteúdo foi analisado de modo que os resultados refletissem as principais conclusões, com excertos das falas para ilustrar e embasar as interpretações. Desse modo, o percurso metodológico desta pesquisa combinou a análise bibliográfica, documental e a escuta docente, relacionando as informações obtidas com o referencial teórico, de modo a evidenciar aproximações e distanciamentos entre as

discussões acadêmicas, as políticas públicas e as experiências vivenciadas no cotidiano escolar.

As perguntas feitas na entrevista buscaram compreender a perspectiva das docentes sobre a educação inclusiva e as dificuldades enfrentadas por elas no cotidiano escolar. Para isso, abordou-se temas como a formação inicial e continuada, a disponibilidade de recursos pedagógicos, o apoio institucional oferecido pelas escolas e quais estratégias são utilizadas para atender às necessidades dos estudantes público-alvo da Educação Especial (EPAEE).

Diante disso, buscou-se construir uma análise contextualizada da temática da inclusão escolar, articulando teoria e prática, assim como compreender os avanços, limites e desafios presentes na efetivação da educação inclusiva.

5. ANÁLISE DE DADOS

A análise dos dados demonstrou que, apesar dos avanços legais na garantia da educação inclusiva, os professores ainda enfrentam dificuldades relacionadas à formação docente, à disponibilidade de recursos pedagógicos, a superlotação das salas de aula e a ausência de suporte institucional, o que limita a realização da inclusão escolar.

Embora os dispositivos normativos não garantam a mudança de crenças sobre alunos com insucesso acadêmico, Renders (2025) sustenta que o paradigma da inclusão exige a ampliação do entendimento sobre a Educação Especial de modo a transformar o ensino em um campo de construção cultural, ancorado em novas epistemologias escolares.

Essa necessidade de ressignificar a prática diante do real transpareceu no relato da *Professora Flor*, ao descrever seu primeiro contato com a inclusão escolar:

[...] Eu me formei em Pedagogia, aí assim que eu cheguei na sala de aula, eu fiquei assustada, porque eu não sabia lidar e trabalhar e a gente não tinha tanto apoio. Só que eu tinha facilidade para entender um pouco mais, porque eu tinha psicopedagogia, mas não era a inclusão de fato. Aí eu senti a necessidade de uma especialização e

o aumento das crianças atípicas cada dia que passa. Então eu achei necessário a especialização na área. (*Professora Flor*)

Percebeu-se nesta fala, uma relação direta entre a insuficiência da formação inicial e a complexidade do cotidiano pedagógico. Mantoan (2015) afirma que a escola precisa se reorganizar, de modo que as práticas de ensino contemplem as diferenças.

Nesse sentido, o artigo de Miranda (2024) indica que a formação docente seria um ponto importante para o desenvolvimento dos alunos de inclusão. Professores que têm formação continuada tendem a desenvolver estratégias mais adequadas para lidar com suas individualidades. Porém, neste relato, a *Professora Sol* relatou que, em sua escola, a oferta de formação continuada ocorria de forma restrita:

[...] Eles até ofereciam formação para algumas professoras, mas somente para aquelas que tinham alunos com inclusão. As outras professoras não eram consideradas para esse tipo de formação. Não eram todas que tinham esse acesso. Mas era bacana participar dos cursos, ter certificado e aprender, porque isso ajudava muito na prática em sala de aula, principalmente para saber como agir e usar estratégias com as crianças. (*Professora Sol*)

De acordo com Torres et al. (2025) e Machado et al. (2025), o processo formativo contribui para que o docente compreenda com clareza o que deve trabalhar em sala de aula. Neste diapasão, Pagni (2025) trouxe à luz que outra barreira a ser enfrentada, seria a formação continuada dos educadores em atividade e também a formação daqueles a serem ainda qualificados. Demonstrando a necessidade de uma reforma social profunda, com vistas à preparação docente com outra visão política, epistêmica e pedagógica acerca da educação e, especialmente, da educação inclusiva.

[...] Eu acho que o nosso olhar tem que estar direcionado pra isso, pra essa formação, pra gente criar estratégias para trabalhar essas crianças, pra de fato ser uma inclusão. (*Professora Mar*)

Diante dessa fala, questionamos, sob a ótica das entrevistadas, de que forma seus pares docentes compreendem a perspectiva inclusiva no cotidiano escolar?

[...] Olha, na escola pública, eu acho que ninguém está compreendendo ultimamente, né? Não tem uma compreensão de fato, não tem um preparo desses professores para estarem recebendo essas crianças. Eles receberam essas crianças já na intenção de contar com uma criança, eles não contam, eu tenho 28 alunos, eu

tenho 28 crianças mais uma autista, mais um cadeirante. Então eles não conseguem ainda ver essa criança como parte daquela turma e que ali é possível fazer um trabalho de alguma forma, né? Então, na escola ainda é muito nebuloso pra gente, né? E nós não temos assim um respaldo, uma política pública eficaz que ajude os professores nessa prática. Uma coisa eles fazem, que é assegurar o direito de todos, as crianças que estão na escola, porém os desafios relacionados a essa implementação, essa vinda dessa criança para a escola, o docente não tem, né? A gente não tem recurso, a gente não tem apoio especializado, então a criança fica sendo mais uma na sala de aula. Então ainda é muito nebuloso para a escola pública, porque a gente não tem um acompanhamento, um olhar, né? [...] Mas ainda é uma questão que foge da administração da escola, foge da questão pedagógica. Então a gente está desassistida. (*Professora Mar*)

Um dos maiores dilemas da educação inclusiva na atualidade reside na polissemia de sua compreensão conceitual. Para além dessa lacuna teórica, os relatos evidenciaram que o despreparo docente, originado pela carência de formação específica e pela fragilidade das políticas públicas, culminam em um cenário que compromete a prática pedagógica e a efetiva consolidação da inclusão no cotidiano escolar.

Freitas (2023) asseverou que:

Inclusão não é a conquista do direito de entrar, isso é acesso, é democratização, universalização de direitos. Tampouco é base tecnológica para usar, manejar, comunicar, deslocar, isto é acessibilidade. Inclusão é a convivialidade em si, dimensão da internalidade já em processo, já conquistada, já revelando a complexidade das diferenças quando juntas. É intervenção permanente no todo (Freitas, 2023, p. 14).

Para que essas intervenções se efetivem sem tensões na prática inclusiva, é necessário um conjunto de condições institucionais e formativas que sustentem esse trabalho. De acordo com a *Professora Sol*, a ausência de recursos pedagógicos, por exemplo, configurou-se como um fator que exigiu da docente a construção de estratégias próprias, como forma de responder às necessidades dos alunos. Ela afirmou que:

[...] Na verdade, não tinha muitos recursos didáticos disponíveis. Se a gente quisesse algo diferente, ou comprava ou confeccionava. Mesmo em escolas particulares, algumas grandes e outras menores, não havia uma estrutura com materiais específicos para inclusão, como uma sala preparada ou um armário com materiais pedagógicos voltados para isso. Então isso não existia na maioria das escolas. (*Professora Sol*)

Para Mantoan (2017 *apud* Ramos et al., 2023) é importante a escola se adaptar às necessidades dos alunos, e não o contrário. Com essa flexibilidade, o desenvolvimento dos alunos da educação inclusiva é favorecido, assim como neste exemplo, dado pela *Professora Sol*.

[...] Teve um ano em que eu fiquei com uma criança que tinha síndrome de Down. Como era escola particular, eles utilizavam apostila. Só que ela não conseguia acompanhar, porque a apostila era de papel e ela acabava estragando tudo, arrancava as páginas, mordida. Como o conteúdo era de maternal, eu fiz um livro com páginas soltas de feltro, com o mesmo conteúdo da apostila, mas adaptado para ela. Assim, ela podia colocar na boca, manipular, e não estragava. Ela adorava, porque eu fiz bem colorido para chamar a atenção dela. Então, a gente faz esse tipo de coisa, né? Estou dando um exemplo de uma vivência que eu tive, porque eu não tinha experiência com síndrome de Down. Na verdade, havia uma professora com auxiliar, mas a auxiliar não ajudava muito. A estratégia que eu utilizei foi criar um material para ela, como um livro de páginas soltas, para acompanhar o conteúdo, feito de feltro, com relevo e até com som, como pequenos chocalhos. (*Professora Sol*)

Didaticamente, isso explica o que foi observado por Renders (2025) ao reconhecer que o conhecimento chega a todos em diferentes tempos e espaços, tal qual as estações do ano, não se fixando num tempo pedagógico marcado pela rigidez curricular, mas diferenciando-se continuamente, como neste exemplo.

[...] A gente sempre trabalha com histórias inclusivas, com brincadeiras que incluam a criança e mostra que essa criança que faz parte desse grupo, ela tem condições de participar desses momentos, ele/ ela consegue ser vista nesse momento. (*Professora Mar*)

Mantoan (2015) também preconiza que a escola constitui um espaço privilegiado para promover, de forma construtiva, a convivência entre alunos com e sem deficiência. Segundo a autora, essa interação favorece o desenvolvimento cognitivo, social, motor e afetivo dos estudantes, ao possibilitar experiências de aprendizagem pautadas na diversidade e na participação coletiva. Porém, Almeida et al. (2023) colocam que a ausência de estrutura adequada pode comprometer essa proposta, assim como relatado pela *Professora Sol*:

[...] A maior dificuldade é a quantidade de alunos por sala de aula. Se tivesse menos alunos ou uma professora auxiliar fixa o tempo todo, seria melhor, mas essa não é a realidade da maioria das escolas. São poucas instituições que têm esse suporte. Hoje, por exemplo, minha filha estuda em uma escola particular onde existe uma professora exclusiva para um aluno com autismo, mas isso não acontece na

maioria das escolas. Então a falta de suporte e o número elevado de alunos são as maiores dificuldades. (*Professora Sol*)

Os desafios oriundos do elevado número de alunos por turma também impactam na dinâmica das atividades pedagógicas, fazendo com que o professor reorganize, sem planejamento prévio, seu trabalho de forma constante. Essa análise dialoga com Renders (2025, p. 14), ao afirmar que “a educação inclusiva e equitativa demanda um processo contínuo de mudança estrutural e cultural das escolas”.

Bezerra (2020 apud Machado et al., 2025), esclarece que outro desafio se apresenta quando o papel dos monitores não é definido de forma clara, podendo haver confusão com a função de cuidador, o que compromete o desenvolvimento acadêmico dos alunos no processo de inclusão e também do seu entorno. Dentro desta colocação, os relatos docentes evidenciam que, embora exista a presença esporádica de auxiliares ou de estagiários como forma de apoio, tal suporte nem sempre se traduz em efetividade pedagógica.

[...] Na escola a gente tem uma estagiária, nós temos 18 crianças, que precisam [de atendimento especializado]. Mas nós temos uma estagiária para o caso mais grave, né? Que eles dizem que é mais grave, mas é uma criança que cai muito, então ela precisa de mais apoio. [...] o triste é que a gente vê, lá no ensino fundamental ainda tem mais estagiárias. Só que as estagiárias também não são capacitadas pra isso. E o que elas falam, que elas passam o tempo todo passeando com a criança pela escola. Então a criança pedagogicamente, ela é prejudicada. E se ela dá conta do livro, do material que a professora está trabalhando, ela está ali junto. Mas se ela não dá conta ou ela tá desenhando ou ela tá com a massinha, ou ela tá passeando. (*Professora Mar*)

Conforme apontam as falas das docentes, evidenciam-se impactos na dinâmica da sala de aula, que não decorrem somente pela presença de estudantes com deficiência, mas sim, da ausência de condições estruturais para se sustentar a prática da educação inclusiva.

Para finalizarmos nossa análise, tornou-se pertinente examinar em que medida a insuficiência de apoio impactou a dinâmica da sala de aula causando prejuízos às atividades pedagógicas coletivas. A *Professora Sol* afirmou que:

[...] As auxiliares ajudavam bastante. Enquanto a gente estava com a turma, elas ficavam com a criança de inclusão ou ajudavam em alguns momentos. Às vezes havia troca: a auxiliar acompanhava o aluno

enquanto a professora trabalhava com o restante da turma. Mas isso não acontecia todos os dias, dependia muito da turma. Quando a turma estava muito agitada, não dava para fazer esse trabalho separado. Às vezes o aluno de inclusão ficava com atividades mais simples enquanto a professora dava conta do restante da turma. Então não era um trabalho contínuo, era algo que acontecia quando dava, duas ou três vezes por semana, dependendo da rotina. (Professora Sol)

Apesar de todas as limitações apontadas, a *Professora Mar* enfatizou sua crença nas potencialidades dos educandos ao descrever a inclusão como uma oportunidade de participação social e de aprendizagem:

[...] Pra mim, a inclusão, ela é a oportunidade dessas crianças de estarem convivendo socialmente com as outras crianças, dessas crianças poderem também ter uma oportunidade de estar juntas. E eu acredito na inclusão. Eu acredito que é possível. Eu acredito que o mínimo que a criança atingir ali, junto com a gente, num ambiente diferente, já é um ganho pra ela, né? Eu, eu super apoio essa questão. (Professora Mar)

A fala da *Professora Mar* evidencia uma compreensão da inclusão que ultrapassa a simples presença do estudante no espaço escolar, ao reconhecer a convivência, a participação social e os ganhos pedagógicos como dimensões constitutivas do processo inclusivo, em diálogo com Freitas (2023), para quem:

Educação inclusiva não é uma estratégia unidimensional. É uma das alternativas sistêmicas necessárias para o enfrentamento do grave momento em que vivemos como humanidade. Quanto mais confundirmos inclusão com acesso e acessibilidade, mais difícil será compreender que educação inclusiva, escolas com ecossistemas inclusivos dizem respeito não a tornar o ensino mais eficiente, mas sim a engendrar outra sociedade, outro mundo (Freitas, 2023, p. 14).

Em síntese, as vozes das professoras *Flor*, *Mar* e *Sol*, evidenciaram que, embora a inclusão escolar esteja assegurada no plano legal, sua efetivação ainda encontra limitações na prática do cotidiano escolar. Os relatos analisados confirmaram a compreensão de Mantoan (2015), ao defender que não basta garantir o acesso de todos à escola sem assegurar a continuidade da escolarização, pois não há inclusão quando a inserção do estudante se limita apenas à matrícula. Diante do exposto, reforça-se que a efetivação da inclusão escolar depende da construção de condições reais para a permanência, participação e aprendizagem dos estudantes, o que exige formação docente continuada, recursos adequados, apoio institucional e políticas públicas que se materializem nas práticas do cotidiano escolar.

6. CONSIDERAÇÕES FINAIS

O presente estudo buscou compreender as dificuldades enfrentadas pelos professores no processo de inclusão escolar, a partir da análise da literatura e da percepção de docentes atuantes no contexto educacional. A investigação permitiu refletir sobre os avanços nas políticas públicas voltadas à educação inclusiva, bem como sobre os limites que ainda desafiam sua concretização nas práticas escolares, evidenciando a necessidade de formação docente continuada, apoio institucional e condições efetivas para a aprendizagem de todos os estudantes.

Isso ocorre porque a inclusão, embora tenha sido consolidada como direito pela Constituição Federal de 1988 e tenha sido amparada pela Convenção Internacional sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência (Brasil, 2009), pela Lei de Diretrizes e Bases (Brasil, 1996) e pela Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Brasil, 2015), ainda é frequentemente operacionalizada a partir do esforço individual do professor, que enfrenta demandas complexas nem sempre acompanhadas do suporte institucional necessário.

Os relatos das docentes entrevistadas evidenciaram que a inclusão ainda depende, em grande medida, da formação adequada do professor, que precisa criar estratégias, adaptar materiais e buscar alternativas para atender às necessidades dos estudantes. Também foram identificadas dificuldades relacionadas à superlotação das salas de aula, à insuficiência de profissionais de apoio e à carência de materiais pedagógicos adaptados para o trabalho pedagógico inclusivo.

A pesquisa contribuiu ainda para o aprofundamento teórico e para a construção de um olhar mais crítico sobre as demandas presentes no cotidiano escolar, ampliando a compreensão acerca da complexidade da educação inclusiva. Nesse sentido, reconhece-se que a garantia do acesso à escola, embora fundamental, não assegura por si só, a participação, a permanência e a aprendizagem dos estudantes.

Por fim, este trabalho não pretende esgotar a temática, mas contribuir para ampliação do debate, reafirmando que a consolidação da inclusão escolar, entre avanços, limites e desafios, depende de um movimento sociopolítico que ultrapasse o campo das intenções e se concretize nas condições reais do trabalho docente, na

organização institucional da escola e na garantia efetiva de trajetórias escolares significativas para todos os estudantes, reconhecendo e valorizando as diferenças. Assim, espera-se contribuir para reflexões acerca da importância das práticas pedagógicas, da formação docente e das condições escolares que favoreçam o desenvolvimento e a aprendizagem de todos os estudantes no contexto educacional.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, M.L. et al. 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 Estudos Pedagógicos**. 104. 2023.

BEZERRA. Políticas de Educação Especial e mediação escolar em municípios do Centro-Sul Fluminense: do direito à mediação a mediação do direito. **Pro-Posições** 36. 2025.

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, assinados em Nova York, em 30 de março de 2007. Brasília, DF: Presidência da República, 2009.

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. Decreto nº 12.773, de 8 de dezembro de 2025. Altera o Decreto nº 12.686, de 20 de outubro de 2025, que institui a Política Nacional de Educação Especial Inclusiva e a Rede Nacional de Educação Especial Inclusiva. Diário Oficial da União: seção 1, Brasília, DF, p. 4, 9 dez. 2025.

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.

BROSTOLIN, M.C. et al. A docência na educação infantil: pontos e contrapontos de uma educação inclusiva. **Cad. CEDES 43 (119). Jan-Apr 2023**.

CONFERÊNCIA MUNDIAL SOBRE EDUCAÇÃO PARA TODOS. Declaração Mundial sobre Educação para Todos: satisfação das necessidades básicas de aprendizagem. Jomtien, Tailândia: UNICEF, 1990.

COSTA-RENDERS, Elizabete Cristina. Desenho universal para aprendizagem como suporte à prática de ensino que envolve a educação especial na perspectiva inclusiva: uma revisão integrativa. **Revista Brasileira de Educação Especial**, v. 31, 2025.

FREITAS, J.P. et al. Acompanhantes e/ou professores? A personificação da Educação Especial nas escolas regulares mineiras. **Ensaio: aval. pol. públ. educ.** 33 (129). Out 2025.

FREITAS, Marcos Cezar de. Educação inclusiva: diferenças entre acesso, acessibilidade e inclusão. **Cadernos de Pesquisa**, v. 53, 2023.

GIL, Antônio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 4. ed. São Paulo: Atlas, 2002.

GIMENEZ et al. Prática Pedagógica, Contextos Físicos e Sociais: Implicações Para a Inclusão. **Revista Brasileira de Educação Especial**. v. 30. 2024.

LÜDKE, Menga; ANDRÉ, Marli Eliza Dalmazo Afonso de. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas**. 2. ed. São Paulo: EPU, 1986.

MACHADO, C. et al. Políticas de Educação Especial e mediação escolar em municípios do Centro-Sul Fluminense: do direito à mediação a mediação do direito. **Pro-Posições** v.36. 2025.

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

MINAYO, Maria Cecília de Souza (org.). **Pesquisa social: teoria, método e criatividade**. 18. ed. Petrópolis: Vozes, 2001.

MIRANDA, A.G.C. et al. Práticas Educacionais Inclusivas na Educação Infantil: Estudo Observacional. **Revista Brasileira de Educação Especial**. v. 30. 2024.

NASCIMENTO, F. J. et al. Inclusão de crianças com necessidades de saúde especiais na escola: perspectiva de professores. **Revista Gaúcha de Enfermagem**, v. 46. 2025.

PAGNI, Pedro Ângelo. Inclusão e filosofias da diferença: outro paradigma para a educação? **Revista Brasileira de Educação Especial**. v. 31, 2025.

PICCOLO, Gustavo Martins. Por que devemos abandonar a ideia de educação inclusiva. **Educação & Sociedade**, v. 44, 2023.

RAMOS, E. S. et al. “Pessoa com deficiência” e “pessoa sem deficiência” na escola para todos: um convite à suspensão. **Revista Brasileira de Educação**. v. 28. 2023.

SANTOS, C.E.M. et al. Percepção de pais e responsáveis sobre a inclusão escolar e o atendimento da escola oferecido aos seus filhos, 2025. **Revista Brasileira de Educação Especial** v. 31. 2025.

SECRETARIA ESPECIAL DOS DIREITOS HUMANOS. Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência. Presidência da República. Secretaria Especial dos Direitos Humanos. Coordenadoria Nacional para Integração da Pessoa Portadora de Deficiência, 2007.

UNESCO. Declaração de Salamanca e linha de ação sobre necessidades educativas especiais: acesso e qualidade. Salamanca, Espanha, 7 a 10 de junho de 1994. Brasília: UNESCO, 1994.

TORRES, J.P. et al. Acompanhantes e/ou professores? A personificação da Educação Especial nas escolas regulares mineiras. **Ensaio: aval. pol. públ. educ.** v. 33 (129). Out 2025.

TRIVIÑOS, Augusto Nibaldo Silva. **Introdução à pesquisa em ciências sociais: a pesquisa qualitativa em educação**. São Paulo: Atlas, 1987.