

EDUCAÇÃO INCLUSIVA: DESAFIOS E POSSIBILIDADES NA CONSTRUÇÃO DE UMA ESCOLA PARA TODOS

INCLUSIVE EDUCATION: CHALLENGES AND POSSIBILITIES IN BUILDING A SCHOOL FOR ALL

Daniela Paula de Lima Nunes Malta

Universidade Federal de Pernambuco, Brasil

Maria Cleonice Santos de Melo Penha

World University Ecumenical, Estados Unidos

Jeckson Santos do Nascimento

Universidad de La Integración de Las Américas, Paraguai

Fabiane Bernadete Batistella Possari

MUST University, Estados Unidos

Thyara Alves Gregório Pereira

MUST University, Estados Unidos

DOI: <https://doi.org/10.46550/ilustracao.v7i2.511> Publicado em: 03.02.2026

Resumo: O presente artigo teve como objetivo investigar os principais desafios e possibilidades para a construção de uma escola inclusiva no contexto da educação básica brasileira, com foco nos limites da formação docente, nas barreiras institucionais e nas estratégias educacionais adotadas. O tema abordado envolveu a análise da efetividade das práticas inclusivas diante das exigências legais e das condições concretas das escolas públicas. A pesquisa, de natureza qualitativa, foi conduzida por meio de revisão bibliográfica, fundamentada em obras científicas publicadas entre 2024 e 2025, selecionadas conforme critérios de relevância temática, recorte temporal e alinhamento com os objetivos do estudo. As análises indicaram que a precariedade na formação inicial e continuada dos professores, a carência de infraestrutura adequada e a ausência de apoio técnico e humano configuraram entraves significativos à efetivação da inclusão. Apesar das limitações, identificaram-se estratégias pedagógicas promissoras, como o uso de metodologias diversificadas, o fortalecimento do trabalho colaborativo e a valorização da escuta ativa de estudantes e famílias. Concluiu-se que a efetivação da educação inclusiva depende de ações articuladas entre políticas públicas, formação crítica de profissionais e práticas pedagógicas contextualizadas. Além disso, o estudo evidenciou a necessidade de maior investimento na estrutura física e na cultura institucional das escolas, de modo a garantir condições concretas de acesso, participação e aprendizagem para todos.

Palavras-chave: Equidade, Acessibilidade, Diversidade, Participação, Justiça Social.



Abstract: This article aimed to investigate the main challenges and possibilities for building an inclusive school within the context of Brazilian basic education, focusing on the limits of teacher training, institutional barriers, and the educational strategies adopted. The topic addressed involved analyzing the effectiveness of inclusive practices in light of legal requirements and the concrete conditions of public schools. The research, qualitative in nature, was conducted through a bibliographic review, based on scientific works published between 2024 and 2025, selected according to thematic relevance, time frame, and alignment with the study's objectives. The analysis indicated that shortcomings in initial and continuing teacher education, inadequate infrastructure, and the lack of technical and human support represented significant obstacles to the implementation of inclusion. Despite these limitations, promising pedagogical strategies were identified, such as the use of diversified methodologies, the strengthening of collaborative work, and the appreciation of active listening to students and families. It was concluded that the realization of inclusive education depends on coordinated actions among public policies, critical professional training, and context-sensitive pedagogical practices. Furthermore, the study highlighted the need for greater investment in the physical structure and institutional culture of schools in order to ensure concrete conditions for access, participation, and learning for all.

Keywords: Equity, Accessibility, Diversity, Participation, Social Justice.

Introdução

Nas últimas décadas, o debate em torno da inclusão educacional ganhou visibilidade no cenário acadêmico e institucional brasileiro, especialmente após o fortalecimento de legislações que reconhecem o direito de todas as pessoas à educação em ambientes comuns de ensino. No entanto, embora normativamente assegurado, o princípio da inclusão ainda enfrentou resistências e limitações concretas para sua efetiva implementação nas escolas, particularmente nas redes públicas de educação básica. A proposta de uma escola para todos, sustentada na equidade de oportunidades e na valorização da diversidade, não se realizou plenamente diante das lacunas estruturais, pedagógicas e formativas que marcaram o cotidiano escolar. O presente estudo teve como foco o tema da educação inclusiva, com ênfase na análise dos desafios e possibilidades que interferiram na construção de práticas efetivas de inclusão no contexto da escola comum.

A escolha do tema justificou-se pela permanência de obstáculos concretos ao direito de acesso, permanência e participação significativa dos estudantes público-alvo da educação especial. Em muitos casos, os discursos inclusivos foram mantidos no plano da retórica institucional, sem respaldo em ações sistemáticas e sustentadas por políticas públicas eficazes. Diante desse cenário, tornou-se relevante investigar os elementos que tensionaram a efetivação da inclusão escolar, especialmente aqueles relacionados à formação docente, à estrutura física e organizacional das escolas e às práticas pedagógicas utilizadas. A motivação central para a realização desta pesquisa residiu na constatação de que a escola pública brasileira ainda carece de instrumentos teóricos

e operacionais capazes de garantir uma educação acessível, plural e de qualidade para todos os estudantes, independentemente de suas condições físicas, sensoriais, cognitivas ou sociais.

Com base nesse contexto, formulou-se a seguinte questão norteadora: ‘Quais são os principais desafios e possibilidades para a construção de uma escola inclusiva no contexto da educação básica brasileira?’ A partir dessa pergunta, estabeleceu-se como objetivo geral investigar, por meio de análise bibliográfica, os fatores que interferiram na efetivação da educação inclusiva em escolas públicas, considerando dimensões formativas, estruturais e pedagógicas. Como objetivos específicos, definiu-se: (1) examinar os limites da formação docente para a inclusão escolar; (2) identificar as principais barreiras arquitetônicas e atitudinais enfrentadas no cotidiano escolar; e (3) analisar estratégias pedagógicas e institucionais voltadas à construção de ambientes educacionais acessíveis e equitativos.

A metodologia adotada teve natureza qualitativa e fundamentou-se em pesquisa bibliográfica, com base em obras científicas publicadas entre os anos de 2024 e 2025. A seleção dos textos foi realizada por meio do *Google Acadêmico*, uma plataforma pública de busca de produção científica que permitiu o acesso a artigos e capítulos relevantes. As palavras-chave utilizadas na busca foram: ‘educação inclusiva’, ‘formação docente’, ‘barreiras à inclusão’ e ‘estratégias pedagógicas’. O recorte temporal restringiu-se a publicações recentes, com foco na realidade brasileira da educação básica. Foram incluídos apenas materiais com fundamentação teórica consistente, que abordassem diretamente a temática proposta. A análise dos textos seguiu três eixos temáticos, definidos previamente com base nos objetivos da pesquisa. As etapas metodológicas envolveram a seleção, leitura integral, fichamento e sistematização dos dados relevantes, conforme indicam autores como Gil (2019) e Santana, Narciso e Fernandes (2025), os quais destacaram que “a revisão bibliográfica vai além da simples coleta de dados, envolvendo a construção de uma argumentação com base em uma leitura aprofundada e reflexiva dos textos” (Santana; Narciso; Fernandes, 2025, p. 6).

A base teórica do estudo esteve ancorada em autores que discutiram a inclusão sob perspectivas educacionais, sociopolíticas e institucionais. Destacaram-se, entre outros, os trabalhos de Vaillant *et al.* (2025), que abordaram criticamente a precariedade das condições de trabalho dos professores e a ausência de apoio institucional; de Nascimento *et al.* (2024), que enfatizaram a relação entre práticas pedagógicas e o direito à aprendizagem; e de Faria e Manjinski (2025), que exploraram a necessidade de ações concretas para superação das barreiras físicas e atitudinais presentes na escola. Esses autores forneceram subsídios para a construção dos capítulos temáticos e para a análise dos limites e possibilidades da inclusão escolar.

O desenvolvimento do artigo organizou-se em três capítulos analíticos. No Capítulo 1, intitulado ‘Formação docente e os limites da prática inclusiva no cotidiano escolar’, foram discutidas as fragilidades da formação inicial e continuada dos professores, a ausência de articulação com os desafios da inclusão e as consequências dessas lacunas para a atuação docente. O Capítulo 2, ‘Barreiras estruturais e atitudinais à efetivação da inclusão escolar’, examinou os

entraves físicos, simbólicos e institucionais que comprometeram o acesso e a permanência dos estudantes com deficiência na escola comum. Por fim, o Capítulo 3, denominado ‘Estratégias pedagógicas e institucionais para construção de uma escola para todos’, abordou práticas educacionais orientadas pela equidade, o uso do Desenho Universal para a Aprendizagem, as tecnologias assistivas e o trabalho colaborativo como caminhos possíveis para a efetivação da inclusão.

Dessa forma, o artigo foi estruturado de modo a permitir uma análise progressiva e articulada dos elementos que interferiram na efetivação da educação inclusiva no contexto da escola comum. Inicialmente, discutiram-se os limites associados à formação dos professores e suas implicações para a prática pedagógica cotidiana. Em seguida, examinaram-se os obstáculos de natureza estrutural e atitudinal que comprometeram o acesso, a permanência e a participação dos estudantes no espaço escolar. Por fim, foram analisadas alternativas pedagógicas e institucionais orientadas pela equidade, pelo trabalho colaborativo e pela adaptação dos processos de ensino, com vistas à construção de ambientes educacionais mais acessíveis. Essa organização permitiu responder à questão norteadora do estudo e atender aos objetivos propostos, articulando teoria, análise crítica e reflexão sobre a prática educacional inclusiva.

Metodologia

A pesquisa desenvolvida possui caráter qualitativo, com enfoque bibliográfico, centrando-se na análise de produções científicas recentes que abordam a temática da educação inclusiva. Esse tipo de investigação, conforme apontado por Gil (2019), caracteriza-se pela utilização de material já publicado, sobretudo em livros, artigos e dissertações, com a finalidade de examinar criticamente os conhecimentos disponíveis sobre determinado objeto de estudo. Trata-se, portanto, de um procedimento metodológico que permite a identificação, seleção e interpretação de contribuições relevantes da literatura acadêmica para a construção de uma análise fundamentada.

A seleção dos materiais teve como ponto de partida a definição das palavras-chave utilizadas na etapa de busca, todas formuladas em linguagem simples, visando precisão e pertinência aos objetivos do estudo. As expressões escolhidas foram: ‘educação inclusiva’, ‘formação docente’, ‘barreiras à inclusão’ e ‘estratégias pedagógicas’. Essas combinações, isoladas e articuladas entre si, possibilitaram a recuperação de textos que abordassem, de forma sistemática, os três eixos centrais da pesquisa: os limites da formação docente, os obstáculos estruturais e atitudinais à inclusão, e as estratégias educacionais para a construção de uma escola acessível a todos.

A base de dados utilizada foi o *Google Acadêmico*, uma plataforma pública de busca mantida pela *Google*, que reúne artigos científicos, livros, teses, dissertações e capítulos de obras indexadas em diversas fontes acadêmicas. Sua utilização foi justificada pelo amplo alcance, pela diversidade de periódicos consultados e pela atualização constante dos materiais. O uso dessa

base viabilizou o acesso a textos disponíveis gratuitamente em formato digital, respeitando os critérios de recorte temporal e temático estabelecidos.

O recorte temporal adotado privilegiou publicações dos anos de 2024 e 2025, com o objetivo de garantir a atualidade da discussão, considerando os avanços normativos e práticos mais recentes na área da inclusão escolar. Foram selecionados artigos que tratassem diretamente do contexto educacional brasileiro, com ênfase em pesquisas empíricas ou teóricas que dialogassem com a realidade das escolas públicas. Foram excluídos materiais que abordavam exclusivamente contextos internacionais, sem articulação com o cenário nacional, bem como textos que não apresentavam fundamentação teórica consistente ou foco específico na educação básica.

O processo metodológico desenvolveu-se em três etapas principais. A primeira consistiu na seleção criteriosa dos materiais, com base nos descritores definidos e nos critérios de inclusão. A segunda etapa envolveu a leitura integral dos textos selecionados, com destaque para aqueles que apresentavam discussões articuladas sobre os eixos da pesquisa. Por fim, a terceira etapa correspondeu à sistematização e à análise dos conteúdos, por meio do cruzamento de ideias, identificação de convergências e tensões teóricas, além da seleção de trechos relevantes para a argumentação do artigo.

As ideias de Santana, Narciso e Fernandes (2025, p.6) foram essenciais para orientar a condução da revisão da literatura, ao considerarem que “a revisão bibliográfica vai além da simples coleta de dados, envolvendo a construção de uma argumentação com base em uma leitura aprofundada e reflexiva dos textos”. Essa perspectiva metodológica foi aplicada ao longo da elaboração do artigo, por meio da seleção consciente de autores com contribuição significativa para o debate e da interlocução crítica entre as fontes. Ainda segundo Santana, Narciso e Fernandes (2025, p.6), “o estudo reafirmou a importância de uma abordagem consciente e fundamentada na condução de trabalhos científicos”, o que se refletiu na opção por integrar, nos capítulos temáticos, os argumentos centrais dos textos analisados de maneira articulada, evitando a mera exposição de dados.

Assim, a metodologia adotada permitiu construir uma análise consistente e atualizada sobre os desafios e possibilidades da educação inclusiva, respeitando critérios de rigor teórico e relevância social. A seleção e interpretação das fontes possibilitaram não apenas o atendimento aos objetivos da pesquisa, mas também a produção de um texto analítico que contribuiu para a reflexão sobre a implementação de práticas educacionais mais equitativas e democráticas.

Formação docente e os limites da prática inclusiva no cotidiano escolar

A formação inicial de professores no Brasil ainda se mostrou insuficiente para atender às exigências da educação inclusiva. Em diversas licenciaturas, os conteúdos relacionados à deficiência, à acessibilidade e às práticas pedagógicas voltadas à diversidade foram tratados de maneira isolada e superficial, quando não totalmente ausentes. Vaillant *et al.* (2025) indicaram que essa omissão compromete a articulação entre teoria e prática, fragilizando a atuação docente

diante das demandas impostas pela inclusão escolar. De modo complementar, Nascimento *et al.* (2024) argumentaram que a ausência de formação específica limitou o reconhecimento e a resposta às necessidades dos estudantes com deficiência, tornando a prática pedagógica suscetível à reprodução de modelos excludentes.

Nesse sentido, a insegurança relatada por educadores não decorreu apenas da complexidade inerente ao trabalho inclusivo, mas esteve diretamente associada à falta de preparo técnico e didático. A compreensão de que a inclusão seria atribuição exclusiva de especialistas, e não responsabilidade compartilhada por toda a equipe escolar, evidenciou um distanciamento entre o discurso normativo e as condições reais de trabalho docente Vaillant *et al.* (2025). Ademais, muitos professores, embora manifestassem disposição para desenvolver práticas pedagógicas consistentes, acabaram adotando condutas improvisadas, determinadas pelas dificuldades enfrentadas no cotidiano escolar. Faria e Manjinski (2025) apontaram que tais decisões, frequentemente motivadas por boa intenção, refletiram a ausência de suporte institucional e de ações formativas contínuas.

A responsabilização individual do professor pelo êxito ou fracasso da inclusão mostrou-se agravada pela carência de políticas públicas capazes de oferecer respaldo técnico e estrutural à atuação docente. Essa lógica desconsiderou a necessidade de uma abordagem coletiva e sistêmica, na qual a formação continuada e o apoio institucional deveriam constituir elementos permanentes. Vaillant *et al.* (2025) observaram que, embora a legislação apontasse para a corresponsabilidade dos diferentes atores escolares, na prática o docente permaneceu isolado, frequentemente sobrecarregado por exigências que extrapolaram sua formação e os recursos disponíveis.

Em articulação com essa perspectiva, a literatura analisada evidenciou que a formação continuada não poderia ser concebida como atividade pontual, mas como processo permanente e contextualizado. Faria e Manjinski (2025) definiram essa modalidade como oportunidade para análise crítica da prática pedagógica, atualização profissional e desenvolvimento de estratégias orientadas à inclusão. Contudo, Vaillant *et al.* (2025) destacaram que, quando essas ações ocorreram de forma fragmentada e desarticulada das condições reais da escola, seus efeitos permaneceram limitados, mantendo o distanciamento entre as diretrizes institucionais e o cotidiano docente.

Com base nas análises realizadas, verificou-se que as lacunas da formação inicial impactaram diretamente a capacidade dos professores de lidar com a diversidade presente nas salas de aula. Essas deficiências não apenas dificultaram a implementação de práticas pedagógicas inclusivas, como também intensificaram sentimentos de insegurança profissional. Muitos docentes relataram dificuldades para adaptar metodologias e reconhecer necessidades específicas dos estudantes com deficiência, o que reforçou a urgência de uma formação mais consistente e alinhada à realidade escolar.

Nesse contexto, tornou-se evidente que o investimento restrito a aspectos técnicos da formação mostrou-se insuficiente. A construção de uma escola inclusiva exige processos formativos capazes de estimular a reflexão crítica sobre valores, posturas e concepções dos educadores diante da diversidade. Nascimento *et al.* (2024) destacaram que a capacitação docente deveria abranger, além dos conteúdos pedagógicos, o desenvolvimento de atitudes inclusivas fundamentadas na escuta ativa, no reconhecimento das singularidades dos estudantes e no compromisso ético com a equidade.

Dessa forma, a colaboração entre os profissionais da escola passou a ser compreendida como elemento central para o fortalecimento das práticas inclusivas. A articulação entre formação continuada e trabalho coletivo contribuiu para a transformação da cultura institucional, superando abordagens individualizadas e promovendo uma distribuição mais equânime das responsabilidades pedagógicas. Os estudos analisados indicaram que a efetividade da formação esteve associada à sua aplicação concreta no cotidiano escolar, o que reforçou a necessidade de currículos formativos conectados às demandas reais das salas de aula e aos desafios enfrentados pelos docentes.

Sob essa ótica, tornou-se evidente que o investimento em formação não deveria restringir-se à oferta de cursos, mas incluir mecanismos sistemáticos de acompanhamento, avaliação e mediação das práticas docentes. Vaillant *et al.* (2025) argumentaram que a superação das lacunas formativas exigiu não apenas revisões curriculares, mas também financiamento adequado e compromisso político com ações permanentes de capacitação. Faria e Manjinski (2025) complementam esse entendimento ao afirmarem que as políticas de formação precisam estar alinhadas às funções e às realidades da prática educativa, e não subordinadas a exigências administrativas ou metas genéricas desprovidas de sustentação empírica.

Diante do exposto, reconhece-se que, apesar das fragilidades existentes, muitos professores demonstraram disposição para aprender e ressignificar suas práticas a partir das dificuldades observadas no cotidiano escolar. Nascimento *et al.* (2024) ressaltaram que esse movimento, quando institucionalmente apoiado, favoreceu a democratização do ambiente escolar. Conforme indicaram Faria e Manjinski (2025), a ampliação da base de conhecimentos sobre inclusão, associada a suporte técnico e pedagógico, viabilizou a construção de contextos escolares mais responsivos à diversidade e comprometidos com o direito à educação de todos os estudantes.

Barreiras estruturais e atitudinais à efetivação da inclusão escolar

A efetivação da inclusão escolar esbarra, de forma recorrente, em obstáculos materiais que comprometem o acesso e a permanência de estudantes com deficiência no ambiente educacional. Dentre esses entraves, destacam-se as barreiras físicas, cuja presença ainda é recorrente em instituições públicas de ensino, sobretudo em áreas rurais e periferias urbanas. Vaillant *et al.* (2025) indicam que a ausência de rampas, banheiros adaptados e mobiliário acessível representa uma violação direta ao direito de escolarização de crianças com deficiência, revelando o

descompasso entre as normativas legais e a infraestrutura real das escolas. Essa lacuna estrutural é confirmada por Faria e Manjinski (2025), que reconhecem a urgência de adaptar os espaços escolares com pisos táteis, corrimãos e elevadores, a fim de garantir um ambiente minimamente acessível à diversidade de corpos e mobilidades.

Além das barreiras arquitetônicas, os sistemas educacionais brasileiros enfrentam limitações significativas no que se refere à disponibilidade de recursos materiais e humanos necessários à implementação de práticas pedagógicas inclusivas. Nascimento *et al.* (2024) destacam que a escassez de materiais didáticos adaptados e a ausência de suporte especializado comprometem diretamente a efetividade das políticas de inclusão nas escolas públicas. De modo convergente, Vaillant *et al.* (2025) observam que a falta de profissionais como intérpretes de Libras, professores do atendimento educacional especializado e auxiliares pedagógicos compromete a possibilidade de atendimento adequado às especificidades dos estudantes com deficiência. Tais carências estruturais limitam não apenas o acesso ao ensino, mas também a permanência e a participação qualificada desses sujeitos no processo educativo.

Não obstante os desafios materiais, as barreiras atitudinais constituem um obstáculo igualmente significativo à inclusão escolar. Vaillant *et al.* (2025) destacam que muitos profissionais da educação ainda sustentam concepções restritivas quanto às capacidades dos estudantes com deficiência, adotando discursos medicalizantes que naturalizam a exclusão. Nascimento *et al.* (2024) acrescentam que esse tipo de resistência, também presente na comunidade escolar e na equipe gestora, contribui para a fragilização de um ambiente acolhedor à diversidade. Essas atitudes não apenas refletem preconceitos estruturais, mas também reproduzem uma cultura escolar marcada pela homogeneização dos processos de ensino e pela negação da diferença como valor pedagógico.

Ainda que as diretrizes legais apontem para uma abordagem democrática e plural do currículo, observa-se que as práticas pedagógicas seguem limitadas por modelos uniformizadores. Faria e Manjinski (2025) afirmam que o acesso ao currículo constitui um dos pilares do direito à educação, devendo ser assegurado mediante adaptações que respeitem as condições individuais dos estudantes. Para esses autores, tais adequações não se tratam de favorecimentos indevidos, mas sim de mecanismos de justiça educacional, que reconhecem que a equidade requer intervenções específicas. A esse respeito, Vaillant *et al.* (2025, p. 13) argumentam que,

[...] superar essas barreiras exige não apenas ajustes físicos e adaptações curriculares, mas uma profunda transformação das culturas escolares, o que envolve a construção de valores democráticos, o respeito às diferenças e o reconhecimento da dignidade de todos os sujeitos (Vaillant *et al.*, 2025, p. 13).

Entretanto, a transformação das culturas escolares pressupõe, antes de tudo, o enfrentamento da invisibilização histórica das pessoas com deficiência no espaço público. Faria e Manjinski (2025) lembram que, por muito tempo, essa população foi mantida à margem do convívio social, desacreditada em sua capacidade de aprendizagem e excluída das dinâmicas

educativas. Essa exclusão histórica sustenta a persistência de práticas segregadoras nas escolas, que, embora menos explícitas, continuam operando por meio de silenciamentos e da ausência de políticas efetivas de escuta e participação dos sujeitos com deficiência.

Por conseguinte, os desafios da inclusão escolar não podem ser interpretados como problemas técnicos, resolvíveis unicamente por intervenções logísticas ou formações pontuais. Vaillant *et al.* (2025) apontam que muitos professores, mesmo comprometidos com a proposta inclusiva, sentem-se isolados e desamparados institucionalmente. Nascimento *et al.* (2024) corroboram essa análise ao relatar que, para além das limitações formativas, os educadores enfrentam resistências internas na própria escola, inclusive de colegas que compreendem a inclusão como imposição legal, e não como diretriz ética. Tais posturas fragilizam o compromisso coletivo com a inclusão e reforçam a necessidade de estratégias que envolvam todos os segmentos da comunidade escolar.

Nesse cenário, a atuação em rede entre escola, famílias e sociedade civil constitui uma estratégia fundamental para a efetivação da inclusão escolar. A articulação entre esses sujeitos permite enfrentar tanto barreiras materiais quanto simbólicas, que frequentemente mantêm a escola dissociada de seu contexto social mais amplo. Quando essas parcerias são fortalecidas, amplia-se a capacidade institucional de resposta às demandas específicas dos estudantes, promovendo a circulação de saberes, a mobilização de recursos e a construção de uma cultura escolar orientada pelo respeito à diversidade. Essa perspectiva rompe com a lógica da responsabilização exclusiva da escola e favorece a implementação de práticas inclusivas contextualizadas e sustentáveis.

Em suma, torna-se indispensável reconhecer que a inclusão escolar ultrapassa a esfera da deficiência e envolve múltiplas dimensões da diversidade. Faria e Manjinski (2025) observam que as barreiras existentes impactam também estudantes com diferenças étnicas, religiosas, culturais, de gênero e orientação sexual. Vaillant *et al.* (2025) e Nascimento *et al.* (2024) convergem ao afirmar que a promoção da inclusão requer a construção de uma cultura educacional comprometida com o reconhecimento da alteridade. Portanto, o enfrentamento das barreiras estruturais e atitudinais não se resume à adaptação de espaços e currículos, mas implica a reconstrução ética das relações escolares, ancorada no princípio da dignidade humana.

Estratégias pedagógicas e institucionais para construção de uma escola para todos

A construção de uma escola inclusiva pressupõe o abandono de práticas pedagógicas centradas na homogeneização das experiências escolares e exige a adoção de estratégias que reconheçam e respondam à diversidade dos estudantes. Vaillant *et al.* (2025) destacam que uma pedagogia plural é imprescindível para garantir o direito à aprendizagem em contextos marcados pela heterogeneidade. Nessa perspectiva, a diferenciação pedagógica aparece como resposta à inadequação de modelos únicos de ensino, conforme observam Nascimento *et al.* (2024), ao afirmarem que o redimensionamento dos conteúdos, processos e produtos da aprendizagem

deve considerar as habilidades e os ritmos de cada estudante, sem incorrer na simplificação dos objetivos educacionais.

Além disso, torna-se necessário incorporar metodologias que valorizem a participação ativa dos alunos no processo de construção do conhecimento. Faria e Manjinski (2025) argumentam que práticas pedagógicas ancoradas nas vivências e nos interesses dos estudantes ampliam o engajamento e favorecem a construção de vínculos significativos com os conteúdos escolares. Em consonância, Nascimento *et al.* (2024) reforçam que o uso de metodologias ativas promove um ambiente mais participativo, no qual o estudante deixa de ser um receptor passivo e passa a atuar como sujeito da aprendizagem. Tal postura favorece não apenas o desenvolvimento cognitivo, mas também a ampliação das relações interpessoais dentro da sala de aula.

Entre os recursos metodológicos apontados pela literatura especializada, destaca-se o Desenho Universal para a Aprendizagem (DUA), cuja aplicação tem se mostrado eficaz para garantir acessibilidade pedagógica a todos os estudantes. Vaillant *et al.* (2025) observam que o DUA permite a diversificação das estratégias didáticas por meio de múltiplas vias de acesso ao conhecimento — sensoriais, cognitivas e comunicacionais. Faria e Manjinski (2025) complementam essa análise ao argumentarem que o DUA não se restringe a um conjunto de adaptações destinadas a estudantes com deficiência, mas representa uma concepção pedagógica que beneficia toda a comunidade escolar. Essa abordagem amplia as possibilidades de participação dos sujeitos sem comprometer a qualidade das propostas curriculares.

Outro elemento relevante para a efetivação de práticas inclusivas refere-se ao uso pedagógico das tecnologias assistivas. Essas ferramentas, quando integradas ao planejamento docente, contribuem para garantir a equidade de acesso aos conteúdos e à participação nas atividades escolares. Segundo Vaillant *et al.* (2025), as tecnologias assistivas devem ser incorporadas de forma contínua e planejada, rompendo com a lógica de soluções pontuais e paliativas. Nascimento *et al.* (2024) reiteram essa perspectiva ao reconhecerem que tais recursos não apenas facilitam o acesso ao currículo, mas também ampliam as possibilidades de interação dos estudantes com deficiência no cotidiano da sala de aula. A efetividade dessas estratégias, contudo, está condicionada à formação docente e à disponibilidade de recursos adequados.

No âmbito das relações escolares, o trabalho colaborativo é apontado como fator decisivo para a construção de uma cultura inclusiva. Vaillant *et al.* (2025) relatam que experiências bem-sucedidas de inclusão compartilham características comuns, como a cooperação entre professores, o envolvimento das famílias e o apoio da gestão escolar. A esse respeito, afirmam que:

Experiências exitosas demonstram que a inclusão se concretiza quando há trabalho colaborativo entre professores, apoio da gestão escolar, escuta ativa das famílias e disponibilidade de recursos pedagógicos e tecnológicos adaptados às necessidades dos estudantes (Vaillant *et al.*, 2025, p. 14).

Diante disso, Nascimento *et al.* (2024) acrescentam que o desenvolvimento de projetos coletivos entre os alunos também favorece a construção de vínculos solidários e a valorização das diferenças como elementos constitutivos da aprendizagem. A escola, nesse modelo, deixa de ser apenas reprodutora de conteúdos e passa a operar como espaço de formação ética e cidadã.

Nesse processo, é fundamental que a escola assuma sua função social com clareza, reconhecendo-se como agente ativo na promoção da equidade e da justiça educacional. Vaillant *et al.* (2025) argumentam que essa responsabilização não deve recair exclusivamente sobre o professor, mas ser compartilhada por todos os membros da comunidade escolar. Faria e Manjinski (2025) reforçam que a visibilidade das necessidades coletivas deve ser acompanhada por ações institucionais efetivas, capazes de garantir condições reais para a implementação de práticas inclusivas. Trata-se, portanto, de comprometer a gestão, os professores e os demais profissionais da educação com um projeto coletivo orientado pelo reconhecimento das diferenças.

A escuta ativa dos estudantes e de suas famílias também se revela como uma estratégia imprescindível para a efetivação de uma escola para todos. Nascimento *et al.* (2024) sublinham que o diálogo entre os sujeitos envolvidos no processo educativo contribui para identificar barreiras ocultas e construir soluções contextualizadas às demandas reais da comunidade escolar. O espaço de escuta não se limita à coleta de opiniões, mas configura-se como prática institucional que reconhece o protagonismo dos estudantes e valoriza suas experiências de vida. A escola, ao estabelecer esses canais de comunicação, amplia sua capacidade de resposta às necessidades educacionais específicas e reforça seu papel de mediação entre o sujeito e o conhecimento.

Em síntese, é necessário reconhecer que a efetividade das estratégias pedagógicas e institucionais depende da existência de condições objetivas de funcionamento da escola. Faria e Manjinski (2025) alertam que a inclusão somente se torna viável quando há recursos humanos e materiais especializados, especialmente nos primeiros anos da educação básica. A ausência desses elementos compromete não apenas a implementação das estratégias inclusivas, mas também a permanência dos estudantes na escola. Vaillant *et al.* (2025) indicam que, mais do que recomendações normativas, a construção de uma escola para todos requer ações concretas, sustentadas por políticas públicas e pela corresponsabilidade entre todos os envolvidos no processo educacional.

Resultados e discussões

A análise dos textos selecionados evidenciou que os principais obstáculos à efetivação da educação inclusiva se concentram em três eixos interdependentes: a insuficiência da formação docente, a presença de barreiras estruturais e atitudinais, e a fragilidade das estratégias pedagógicas e institucionais voltadas à valorização da diversidade no contexto escolar. Esses elementos, embora amplamente diagnosticados por pesquisadores da área, seguem sendo mantidos por práticas que operam à margem das legislações e diretrizes educacionais. A formação inicial dos professores, conforme demonstrado nos estudos analisados, ainda carece de articulação orgânica com os

pressupostos da inclusão, permanecendo centrada em modelos pedagógicos convencionais, pouco sensíveis à heterogeneidade dos sujeitos educacionais.

Os achados indicaram, ainda, que a ausência de políticas públicas de suporte efetivo, associada à precarização da infraestrutura escolar e à carência de recursos humanos especializados, compromete diretamente a qualidade da oferta educacional destinada aos estudantes com deficiência. Em particular, a escassez de tecnologias assistivas, materiais didáticos adaptados e profissionais de apoio tornou evidente a distância entre as normativas legais e as condições concretas de funcionamento das escolas. Faria e Manjinski (2025) observaram que essa disparidade é especialmente crítica nos primeiros anos da escolaridade, quando o suporte pedagógico se mostra mais necessário. Nascimento *et al.* (2024) reforçaram que a falta de materiais adequados e de formação específica restringe a participação efetiva desses estudantes nas atividades escolares. Vaillant *et al.* (2025), por sua vez, destacaram que as redes públicas enfrentam dificuldades adicionais para incorporar, de forma estruturada, as políticas de inclusão no cotidiano institucional.

Tais descobertas dialogam com investigações anteriores que já apontavam a necessidade de um investimento consistente em formação continuada e planejamento institucional articulado. Os dados também reforçam que práticas inclusivas bem-sucedidas não se restringem a decisões individuais, mas requerem a atuação colaborativa entre docentes, gestores e comunidade escolar. Nesse sentido, a literatura analisada demonstra convergência em torno da importância de estratégias como o Desenho Universal para a Aprendizagem, o uso planejado de tecnologias assistivas e a valorização do trabalho em rede como formas de enfrentar a exclusão estrutural e simbólica presente no ambiente escolar.

Contudo, os estudos também apresentam limitações que devem ser consideradas. A maior parte das análises concentra-se em contextos escolares urbanos, o que dificulta a generalização dos resultados para realidades rurais ou comunidades indígenas e quilombolas. Além disso, muitas das pesquisas consultadas adotam metodologia qualitativa descritiva, o que restringe a abrangência estatística dos achados. Essas limitações já são reconhecidas pela literatura da área, que alerta para a necessidade de maior diversidade metodológica nas investigações sobre inclusão educacional, a fim de captar a multiplicidade de experiências e trajetórias escolares em diferentes contextos socioterritoriais.

Outro ponto a ser destacado diz respeito à identificação de certas contradições entre o discurso inclusivo e a prática institucional. Ainda que algumas escolas relatem experiências positivas de inclusão, os resultados nem sempre se sustentam ao longo do tempo, especialmente diante da rotatividade de profissionais, da descontinuidade de programas governamentais ou da ausência de apoio técnico permanente. Essas oscilações foram apontadas por autores como Vaillant *et al.* (2025) e Nascimento *et al.* (2024), os quais evidenciam que a sustentabilidade das ações inclusivas depende da integração entre políticas públicas, financiamento adequado e formação sistemática.

Em relação a resultados inesperados, destaca-se a constatação de que, mesmo em contextos adversos, há professores que conseguem desenvolver práticas inovadoras de inclusão, baseadas na escuta dos estudantes, na flexibilização curricular e na construção de vínculos afetivos no espaço da sala de aula. Essas experiências, embora pontuais, demonstram que a formação crítica, aliada ao compromisso ético com a justiça educacional, pode compensar parcialmente as ausências institucionais. A literatura contemporânea reconhece a relevância dessas práticas pedagógicas insurgentes, que operam à margem da política formal, mas contribuem para a transformação local das condições de ensino e aprendizagem.

Por fim, os resultados analisados apontam para a necessidade de novas pesquisas que aprofundem a investigação sobre a articulação entre formação docente, cultura institucional e condições materiais de ensino. Estudos longitudinais sobre o impacto da formação continuada na prática docente inclusiva, assim como pesquisas interseccionais que considerem raça, gênero, território e classe social, são fundamentais para ampliar a compreensão dos limites e das possibilidades da escola como espaço de democratização do conhecimento. Além disso, investigações que incluam a voz de estudantes com deficiência e de suas famílias podem enriquecer o debate acadêmico e contribuir para a elaboração de políticas educacionais mais responsivas à realidade concreta desses sujeitos.

Conclusão

O presente estudo teve como objetivo analisar os desafios e as possibilidades relacionadas à construção de uma escola inclusiva, considerando, especialmente, três dimensões interdependentes: a formação docente, as barreiras estruturais e atitudinais, e as estratégias pedagógicas e institucionais voltadas à efetivação da inclusão. Com base na análise de produções científicas recentes, foi possível responder às questões formuladas na introdução e na metodologia, que buscavam compreender em que medida a formação de professores, as condições estruturais das escolas e as práticas pedagógicas adotadas interferem na garantia do direito à educação para todos.

Os resultados evidenciaram que a formação inicial dos professores permanece insuficiente diante das exigências da educação inclusiva, sendo frequentemente limitada à abordagem pontual de conteúdos relacionados à diversidade. Além disso, observou-se que as barreiras arquitetônicas, a ausência de recursos materiais e humanos, e as atitudes excludentes ainda configuram obstáculos persistentes, dificultando tanto o acesso quanto a permanência e a participação significativa dos estudantes com deficiência na escola comum. No entanto, também foram identificadas iniciativas positivas, nas quais o trabalho colaborativo, o uso de tecnologias assistivas e a adoção do Desenho Universal para a Aprendizagem contribuíram para experiências pedagógicas mais equitativas e acessíveis.

Dessa forma, os objetivos propostos foram alcançados, na medida em que se demonstrou, com base na literatura analisada, a relação direta entre a qualidade da formação docente, o

suporte institucional e a implementação efetiva de práticas inclusivas. As três seções temáticas que estruturaram o estudo permitiram evidenciar a complexidade envolvida na concretização do direito à educação, bem como a necessidade de ações articuladas em múltiplos níveis: formação profissional, infraestrutura escolar, cultura institucional e participação da comunidade.

Em termos de perspectivas futuras, considera-se necessário o desenvolvimento de pesquisas empíricas que analisem de forma longitudinal os impactos da formação continuada sobre a prática pedagógica inclusiva, especialmente em contextos de maior vulnerabilidade social. Também se recomenda o aprofundamento de estudos que contemplem a interseccionalidade entre deficiência, raça, classe e território, de modo a ampliar a compreensão sobre como diferentes formas de exclusão se articulam e se reproduzem no espaço escolar. Além disso, investigações que incluam as percepções de estudantes com deficiência e de suas famílias podem oferecer subsídios mais precisos para o aprimoramento das políticas públicas e das práticas pedagógicas.

Assim, reafirma-se a necessidade de compromisso político e institucional com a construção de uma escola pública democrática, que reconheça a diversidade como princípio estruturante e garanta, de fato, o direito à educação a todos os sujeitos.

Referências

FARIA, S. C. J.; MANJINSKI, E. **Educação inclusiva**: desafios, potencialidades e reflexões. Faculdade Sant'Ana em Revista, v. 9, n. 1, 2025.

GIL, A. C. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 6. ed. São Paulo: Atlas, 2017.

NASCIMENTO, J. S. do *et al.* Educação inclusiva: práticas e desafios no atendimento a estudantes com deficiência. **LUMEN ET VIRTUS**, v. 15, n. 43, p. 7947-7958, 2024.

SANTANA, A. C. de A.; NARCISO, R.; FERNANDES, A. B. Explorando as metodologias científicas: tipos de pesquisa, abordagens e aplicações práticas. **Caderno Pedagógico**, v. 22, n. 1, e13333, 2025.

VAILLANT, R. G. *et al.* Inclusive teaching practices: challenges and possibilities for achieving education for all. *In: Knowledge Networks: Education as a Multidisciplinary Field*. 2. ed. 2025.