

POLÍTICAS PÚBLICAS DE EDUCAÇÃO INCLUSIVA NO BRASIL: FUNDAMENTOS, DESAFIOS E PERSPECTIVAS PARA UMA ESCOLA EQUITATIVA

PUBLIC POLICIES FOR INCLUSIVE EDUCATION IN BRAZIL: FOUNDATIONS,
CHALLENGES, AND PERSPECTIVES FOR AN EQUITABLE SCHOOL

POLÍTICAS PÚBLICAS PARA LA EDUCACIÓN INCLUSIVA EN BRASIL:
FUNDAMENTOS, DESAFÍOS Y PERSPECTIVAS PARA UNA ESCUELA EQUITATIVA

Maria Elena Pereira dos Santos¹

Telma Rodrigues Ottani²

Luciana Budart Grando³

Rozineide Iraci Pereira da Silva⁴

RESUMO: O presente artigo tem como objetivo geral analisar as políticas públicas de educação inclusiva no Brasil, examinando seus fundamentos conceituais, marcos legais, estratégias de formação docente, acessibilidade arquitetônica e tecnológica, o papel do Atendimento Educacional Especializado (AEE), as políticas de equidade e diversidade, bem como os principais desafios e barreiras à sua efetiva implementação. A educação inclusiva é conceituada como um processo que garante o acesso, a permanência e o aprendizado significativo de todos os estudantes, independentemente de diferenças, diferenciando-se da integração por demandar a transformação integral do sistema educacional (Sasaki, 2006; Ainscow, 2000; Booth & Ainscow, 2011). Esse paradigma é respaldado por documentos internacionais como a Declaração de Salamanca (UNESCO, 1994) e a Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência (ONU, 2006), e no Brasil pela Constituição Federal de 1988, pela Lei Brasileira de Inclusão (Lei nº 13.146/2015) e pela Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (2008), que estabelecem diretrizes para a equidade educacional. O texto discute políticas de formação inicial e continuada de professores, acessibilidade física e digital, integração do AEE ao ensino regular, suportes para minorias e grupos vulneráveis (incluindo

1

¹ Mestranda em Educação na Universidade Christian Business School CBS. Pedagoga - Educação Fundamental I - Rede Municipal Sorocaba e Votorantim SP, graduada em pedagogia- Faculdade de Educação " Antônio Augusto Reis Neves"- Barretos SP. Pós graduada em Psicopedagogia " Abordagem Clínica dos Problemas de Aprendizagem- Claretiano- Centro Universitário Ceular - Educação Inclusiva- Universidade Castelo Branco RJ. Especialização em Práticas de Letramento e Alfabetização - UFSJ - Universidade Federal de São João Del Rei MG.

² Pedagoga- Atuei na Escola Municipal de Mairinque SP. Atuante da Escola Municipal de Sorocaba SP no Ensino Fundamental, graduada em Pedagogia na Universidade de Sorocaba UNISO, pós- graduada em Psicopedagoga Facinter, Arte Educação FACESPI/ UNICESPI, Alfabetização Matemática Faculdade DOMINIUS, Neurociência aplicada a Aprendizagem e Neurociência na Educação Básica - Faculdade ALCANCE.

Mestranda em Educação na Universidade Christian Business School CBS.

³ Mestranda em Educação na Universidade Christian Business School CBS

Professora da Rede municipal de Ensino de Sorocaba, atuante na Educação Infantil. Graduada em Pedagogia pela Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras Nossa Senhora do Patrocínio e Normal Superior pela faculdade Uirapuru. Especialista em atendimento Educacional Especializado pela faculdade Corporativa CESPI - FACESPI. Especialista em Psicopedagogia pela Universidade Castelo Branco, Especialista em alfabetização matemática pela Faculdade DOMINIUS FAD. Especialista em Neurociência Aplicada a Aprendizagem pela Faculdade Alcance FAAL. Especialista em Matemática na Educação Infantil e Séries Iniciais pela Faculdade Faculminas.

⁴ Ph.D. Doutora em Ciências da Educação, Mestra em Ciências da Educação pela Universidade Federal de Alagoas UFAL, Psicopedagoga , Pedagoga, Analista do Comportamento Aplicada, Especialista em Escrita Acadêmica Avançada, Professora do Ensino Superior e professora orientadora da Christian Business School CBS.

peças com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades), além de estratégias contra a discriminação. São identificadas barreiras persistentes, como desigualdades regionais (especialmente no Norte e Nordeste), resistência cultural, limitações orçamentárias e insuficiência de infraestrutura e recursos. As considerações finais reforçam que a implementação adequada dessas políticas, por meio de marcos legais robustos, formação docente qualificada, suportes especializados como o AEE e infraestrutura acessível, é essencial para remover barreiras, acolher a diversidade e promover o desenvolvimento pleno de todos os estudantes, contribuindo para uma educação democrática, transformadora e para a construção de uma sociedade mais justa e inclusiva. O monitoramento por órgãos fiscalizadores e a participação ativa da comunidade escolar são destacados como elementos indispensáveis para superar os entraves e avançar rumo a um sistema educacional verdadeiramente inclusivo.

Palavras-chave: Educação inclusiva. Políticas públicas. Acessibilidade. Equidade. Formação docente.

ABSTRACT: This article aims to analyze public policies for inclusive education in Brazil, examining their conceptual foundations, legal frameworks, teacher training strategies, architectural and technological accessibility, the role of Specialized Educational Services (AEE), equity and diversity policies, as well as the main challenges and barriers to their effective implementation. Inclusive education is conceptualized as a process that guarantees access, permanence, and meaningful learning for all students, regardless of differences, differing from integration by demanding the complete transformation of the educational system (Sassaki, 2006; Ainscow, 2000; Booth & Ainscow, 2011). This paradigm is supported by international documents such as the Salamanca Declaration (UNESCO, 1994) and the Convention on the Rights of Persons with Disabilities (UN, 2006), and in Brazil by the 1988 Federal Constitution, the Brazilian Inclusion Law (Law No. 13,146/2015), and the National Policy on Special Education from an Inclusive Education Perspective (2008), which establish guidelines for educational equity. The text discusses policies for initial and continuing teacher training, physical and digital accessibility, integration of Specialized Educational Services (AEE) into regular education, support for minorities and vulnerable groups (including people with disabilities, global developmental disorders, and high abilities), as well as strategies against discrimination. Persistent barriers are identified, such as regional inequalities (especially in the North and Northeast), cultural resistance, budgetary limitations, and insufficient infrastructure and resources. The concluding remarks reinforce that the proper implementation of these policies, through robust legal frameworks, qualified teacher training, specialized support such as Specialized Educational Assistance (AEE), and accessible infrastructure, is essential to remove barriers, embrace diversity, and promote the full development of all students, contributing to a democratic and transformative education and the construction of a more just and inclusive society. Monitoring by oversight bodies and the active participation of the school community are highlighted as indispensable elements to overcome obstacles and move towards a truly inclusive educational system.

Keywords: Inclusive education. Public policies. Accessibility. Equity. Teacher training.

RESUMEN: Este artículo busca analizar las políticas públicas de educación inclusiva en Brasil, examinando sus fundamentos conceptuales, marcos legales, estrategias de formación docente, accesibilidad arquitectónica y tecnológica, el rol de los Servicios Educativos Especializados (SEE), políticas de equidad y diversidad, así como los principales desafíos y barreras para su

implementación efectiva. La educación inclusiva se conceptualiza como un proceso que garantiza el acceso, la permanencia y el aprendizaje significativo para todos los estudiantes, independientemente de sus diferencias, y se diferencia de la integración al exigir la transformación integral del sistema educativo (Sassaki, 2006; Ainscow, 2000; Booth y Ainscow, 2011). Este paradigma se sustenta en documentos internacionales como la Declaración de Salamanca (UNESCO, 1994) y la Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad (ONU, 2006), y en Brasil en la Constitución Federal de 1988, la Ley de Inclusión Brasileña (Ley N.º 13.146/2015) y la Política Nacional de Educación Especial desde una Perspectiva de Educación Inclusiva (2008), que establecen directrices para la equidad educativa. El texto analiza políticas de formación inicial y continua del profesorado, accesibilidad física y digital, integración de los Servicios Educativos Especializados (AEE) en la educación regular, apoyo a minorías y grupos vulnerables (incluidas las personas con discapacidad, trastornos globales del desarrollo y altas capacidades), así como estrategias contra la discriminación. Se identifican barreras persistentes, como desigualdades regionales (especialmente en el Norte y el Nordeste), resistencia cultural, limitaciones presupuestarias e infraestructura y recursos insuficientes. Las conclusiones refuerzan que la correcta implementación de estas políticas, mediante marcos jurídicos sólidos, formación docente cualificada, apoyo especializado como la Asistencia Educativa Especializada (AEE) e infraestructura accesible, es esencial para eliminar barreras, acoger la diversidad y promover el desarrollo integral de todo el alumnado, contribuyendo así a una educación democrática y transformadora y a la construcción de una sociedad más justa e inclusiva. El seguimiento por parte de los órganos de control y la participación activa de la comunidad escolar se destacan como elementos indispensables para superar los obstáculos y avanzar hacia un sistema educativo verdaderamente inclusivo.

Palabras clave: Incluyendo educación. Políticas públicas. Accesibilidad. Equidade. Formación docente.

INTRODUÇÃO

A educação inclusiva é um paradigma que vai além do acesso universal à escola, buscando um sistema educacional que acolha, valorize e promova o desenvolvimento pleno de todos os estudantes, independentemente de diferenças físicas, intelectuais, sensoriais, culturais, sociais ou emocionais. Esse modelo exige transformações estruturais, culturais e pedagógicas para assegurar equidade, participação e aprendizado significativo ("A educação inclusiva emerge como um marco paradigmático no campo educacional, propondo não apenas o acesso universal à escola, mas a construção de um sistema que acolha, valorize e promova o desenvolvimento pleno de todos os indivíduos", Sassaki, 2006).

A relevância deste artigo justifica-se pela necessidade de uma análise crítica e integrada das políticas públicas de educação inclusiva no Brasil, especialmente em um momento histórico em que o país possui um arcabouço normativo avançado ancorado na Constituição Federal de 1988, na Lei Brasileira de Inclusão (Lei nº 13.146/2015), na Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (2008) e em compromissos internacionais como a

Declaração de Salamanca e a Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência, mas ainda enfrenta obstáculos significativos para a efetivação plena desse direito. Desigualdades regionais acentuadas (particularmente no Norte e Nordeste), escassez de recursos materiais e humanos, formação docente insuficiente ou superficial, barreiras arquitetônicas e tecnológicas persistentes, resistência cultural e práticas pedagógicas tradicionais representam entraves que comprometem a equidade educacional e perpetuam formas veladas de exclusão. Diante desse cenário, compreender de forma sistemática os avanços, as lacunas e as interconexões entre marcos legais, formação de professores, acessibilidade, Atendimento Educacional Especializado (AEE) e políticas de diversidade torna-se essencial para subsidiar a formulação de estratégias mais eficazes por parte de gestores educacionais, educadores, pesquisadores e órgãos de controle social, contribuindo assim para a concretização de uma educação verdadeiramente inclusiva, democrática e transformadora, alinhada aos princípios de justiça social e redução das desigualdades.

Nesse contexto, o objetivo geral deste artigo é analisar as políticas públicas de educação inclusiva no Brasil, examinando seus fundamentos conceituais e legais, as estratégias de formação inicial e continuada de professores, as condições de acessibilidade arquitetônica, tecnológica e pedagógica, o funcionamento e a integração do Atendimento Educacional Especializado (AEE), as políticas voltadas à equidade e à valorização da diversidade (incluindo estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento, altas habilidades e minorias étnico-culturais), bem como os principais desafios e barreiras à implementação efetiva dessas políticas, com o intuito de oferecer reflexões que fortaleçam a construção de um sistema educacional acolhedor, equitativo e inclusivo.

Diferentemente da integração, que adota uma abordagem assimilacionista, exigindo que o estudante se adapte a estruturas padronizadas ("A integração, nesse sentido, mantém uma lógica de exclusão velada, pois condiciona a participação à capacidade de conformação às normas preestabelecidas", Ainscow, 2000), a inclusão transforma o ambiente escolar em sua totalidade, incluindo currículo, práticas pedagógicas, infraestrutura e cultura institucional, para atender às necessidades de todos e promover pertencimento ("A inclusão, conforme defendido por Booth e Ainscow (2011), implica a transformação do ambiente escolar em sua totalidade – currículo, práticas pedagógicas, infraestrutura e cultura institucional").

Os fundamentos da educação inclusiva são respaldados por marcos legais e filosóficos globais. A Declaração de Salamanca estabelece a educação inclusiva como princípio orientador,

defendendo que todas as crianças aprendam juntas, com a remoção de barreiras e a valorização da diversidade ("Todas as crianças devem aprender juntas, sempre que possível, independentemente das dificuldades ou diferenças que possam ter", UNESCO, 1994).

A Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência, incorporada ao Brasil com status constitucional, reforça a inclusão como obrigação, exigindo sistemas educacionais acessíveis com ajustes razoáveis e apoios individualizados ("O artigo 24 da Convenção determina que os sistemas educacionais devem ser acessíveis, com ajustes razoáveis e apoios individualizados", ONU, 2006). Filosoficamente, a inclusão se alinha a ideais de justiça social, inspirada por pensadores como Freire, que defendia uma educação libertadora para superar opressões ("Inspirada por pensadores como Freire (1996), que defendia uma educação libertadora capaz de transformar realidades opressivas").

Assim, a educação inclusiva combate a exclusão de grupos marginalizados, como pessoas com deficiência e minorias, promovendo uma educação democrática que reconhece a diversidade como valor essencial.

MÉTODOS

O marco legal das políticas inclusivas no Brasil, fundamentado na Constituição Federal de 1988, na Lei Brasileira de Inclusão (LBI) e na Política Nacional de Educação Especial, forma um arcabouço robusto que garante o direito à educação inclusiva, alinhado a compromissos internacionais como a Declaração de Salamanca e a Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência ("O marco legal das políticas públicas inclusivas no Brasil é um sistema normativo robusto que reflete o compromisso do Estado com a garantia do direito à educação para todos", Brasil, 2015; Brasil, 2008; UNESCO, 1994; ONU, 2006). A LBI assegura acesso ao ensino regular com suportes como AEE e proíbe discriminações ("A LBI dedica o artigo 27 à educação, determinando que o sistema educacional deve assegurar o acesso de pessoas com deficiência ao ensino regular, com a oferta de suportes individualizados, ajustes razoáveis e atendimento educacional especializado (AEE)", Brasil, 2015). A Política Nacional de Educação Especial detalha a organização, 2006).

A LDB reforça a inclusão na rede regular ("A Lei nº 9.394/1996, conhecida como Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), prevê em seu artigo 58 que a educação especial deve ser oferecida preferencialmente na rede regular", Brasil, 1996). Internacionalmente, a Declaração de Salamanca destaca escolas inclusivas como meio de combater discriminação

("Escolas regulares com uma orientação inclusiva são o meio mais eficaz de combater atitudes discriminatórias", UNESCO, 1994), enquanto a Convenção da ONU exige sistemas inclusivos com apoios individualizados ("O artigo 24 da Convenção estabelece que os Estados-parte devem garantir um sistema educacional inclusivo em todos os níveis", ONU, 2006). O ODS 4 reforça a educação equitativa até 2030 ("Os Objetivos de Desenvolvimento Sustentável (ODS), particularmente o ODS 4, que visa 'assegurar a educação inclusiva, equitativa e de qualidade' até 2030", ONU, 2015).

A Constituição Federal consagra a educação como direito universal, com artigos que promovem equidade e inclusão ("O artigo 205 define que a educação deve visar 'o pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho'", Brasil, 1988). O artigo 208 garante atendimento especializado, e o artigo 3º busca reduzir desigualdades ("O artigo 208 determina que o ensino será gratuito e obrigatório, com atendimento especializado aos estudantes com deficiência"; "O artigo 3º estabelece como objetivos fundamentais da República a redução das desigualdades sociais", Brasil, 1988). O Ministério Público assegura o cumprimento dessas garantias ("A Constituição confere ao Ministério Público e a outros órgãos fiscalizadores a responsabilidade de zelar pelo cumprimento dessas garantias", Ferreira & Guimarães, 2017).

O marco legal das políticas inclusivas no Brasil, baseado na Constituição Federal, na Lei Brasileira de Inclusão e na Política Nacional de Educação Especial (Brasil, 2008; Brasil, 2015), reflete avanços normativos e compromissos internacionais, consolidando a educação inclusiva como direito humano. Contudo, desafios como disparidades regionais, escassez de recursos e resistência cultural limitam sua efetividade ("A efetividade dessas normas enfrenta desafios como a disparidade regional na implementação, a escassez de recursos financeiros e a resistência cultural a práticas inclusivas", Santos & Bueno, 2019), exigindo esforços contínuos para transformar a educação em um espaço de acolhimento e equidade.

A formação de professores é central para a educação inclusiva, promovendo práticas que valorizem a diversidade. Políticas como a Política Nacional de Educação Especial e a Lei Brasileira de Inclusão priorizam a capacitação, recomendando disciplinas inclusivas nos cursos de licenciatura e programas de formação continuada ("Normativas como a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (Brasil, 2008) e a Lei Brasileira de Inclusão (Lei nº 13.146/2015) destacam a formação de professores como uma prioridade"). Essas políticas incentivam práticas pedagógicas diferenciadas, incluindo tecnologias assistivas e

estratégias inclusivas ("Essas políticas enfatizam a necessidade de práticas pedagógicas diferenciadas, como a adaptação de materiais didáticos, o uso de tecnologias assistivas e a implementação de estratégias que promovam a interação entre estudantes com e sem deficiência", Mittler, 2003).

Programas como o Parfor e a Escola de Formação Continuada (EFC) capacitam professores para aulas inclusivas, avaliação adaptativa e colaboração com o AEE. A BNCC reforça competências inclusivas, focando nas singularidades dos alunos ("A Base Nacional Comum Curricular (BNCC), implementada a partir de 2017, reforça a importância de competências docentes que promovam a inclusão", Brasil, 2017). No entanto, a formação inicial é limitada, com conteúdos superficiais sobre inclusão, deixando lacunas no manejo de situações complexas, como atender estudantes com transtornos globais do desenvolvimento ou altas habilidades ("Muitos cursos de formação de professores oferecem uma abordagem superficial sobre inclusão, frequentemente restrita a disciplinas optativas ou conteúdos genéricos sobre diversidade", Pletsch & Mendes, 2015).

A formação continuada é essencial para práticas inclusivas, permitindo aos professores atualizar conhecimentos, refletir criticamente e adotar metodologias que respondam à diversidade ("A formação continuada é um componente indispensável para a consolidação de práticas inclusivas, uma vez que permite aos professores atualizar seus conhecimentos, refletir sobre suas práticas e incorporar novas metodologias", Imbernón, 2010). Deve ser um processo contínuo, com diálogo interdisciplinar e reflexão crítica ("Como destacado por Imbernón (2010), a formação continuada não deve ser vista como um evento pontual, mas como um processo contínuo de construção coletiva"). No Brasil, programas como o Programa Nacional Escola de Gestores e os Pactos Nacionais pela Educação oferecem cursos voltados para a inclusão, como elaboração de PEIs e uso de recursos acessíveis. Parcerias com universidades e ONGs ampliam o acesso em áreas precárias.

A formação continuada combate preconceitos, reduzindo inseguranças de professores sobre trabalhar com estudantes com deficiência ("Estudos como o de Glat e Ferreira (2017) apontam que muitos professores manifestam insegurança ou receio de trabalhar com estudantes com deficiência devido à falta de preparo e à perpetuação de estereótipos"). Porém, a oferta é desigual, com escassez em regiões remotas, comprometendo a universalização da inclusão.

Desafios incluem a fragmentação dos programas, que carecem de abordagem interdisciplinar, exigindo uma mudança paradigmática para valorizar as potencialidades dos

alunos ("Como observa Ainscow (2000), a formação inclusiva exige não apenas o domínio de técnicas específicas, mas uma mudança paradigmática na forma como os professores percebem a diversidade"). A falta de recursos, equipes multidisciplinares e infraestrutura sobrecarrega professores ("Muitas escolas públicas não dispõem de equipes multidisciplinares ou infraestrutura adequada, o que sobrecarrega os professores e limita a implementação das práticas aprendidas", Santos & Bueno, 2019). A precarização do trabalho e a resistência cultural, enraizada em práticas tradicionais, dificultam a inclusão ("Apesar dos avanços legais, muitos professores ainda enfrentam dificuldades para abandonar práticas tradicionais baseadas em modelos homogêneos de ensino", Mantoan, 2006). Disparidades regionais, com menos acesso no Norte e Nordeste, agravam a desigualdade ("Regiões como o Norte e o Nordeste enfrentam carências estruturais, incluindo dificuldades de conectividade para formações online", Pletsch & Mendes, 2015).

As políticas de formação de professores para a educação inclusiva no Brasil reconhecem o papel central do docente, mas enfrentam desafios como currículos insuficientes e falta de programas acessíveis. É necessário fortalecer a capacitação inicial e continuada com currículos robustos, promovendo reflexão crítica e colaboração interdisciplinar ("A capacitação inicial e continuada deve ser fortalecida por meio de currículos mais robustos, programas acessíveis e estratégias que promovam a reflexão crítica e a colaboração interdisciplinar"). Superar barreiras exige investimento em infraestrutura, valorização profissional e articulação governamental para formar educadores que transformem a sala de aula em um espaço inclusivo e diverso.

A educação inclusiva depende da integração entre acessibilidade, infraestrutura e Atendimento Educacional Especializado (AEE), que juntos removem barreiras e respeitam singularidades ("A construção de uma educação inclusiva no Brasil depende de uma abordagem integrada que combine acessibilidade, infraestrutura adequada e o suporte especializado oferecido pelo Atendimento Educacional Especializado (AEE)"). A Lei Brasileira de Inclusão e a Política Nacional de Educação Especial estabelecem diretrizes, mas a implementação enfrenta entraves estruturais, regionais e culturais ("No contexto das políticas públicas, a Lei Brasileira de Inclusão (Lei nº 13.146/2015) e a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (Brasil, 2008) estabelecem diretrizes claras para esses pilares").

Acessibilidade e infraestrutura são essenciais para garantir a participação plena de estudantes com deficiência. A Lei Brasileira de Inclusão exige adaptações como rampas, corrimãos, elevadores e pisos táteis ("A Lei Brasileira de Inclusão determina que as escolas

devem oferecer acessibilidade universal, com a instalação de rampas, corrimãos, elevadores, banheiros adaptados, pisos táteis e sinalizações visuais e sonoras", Brasil, 2015). No entanto, muitas escolas, especialmente em áreas rurais, carecem dessas adaptações, comprometendo a inclusão ("Conforme Rosário e Mendes (2018), muitas escolas públicas, especialmente em áreas rurais ou periferias urbanas, carecem de adaptações básicas, como rampas com inclinação adequada ou banheiros acessíveis"). O Programa Escola Acessível apoia reformas, mas a cobertura é limitada e a manutenção é negligenciada ("Programas como o Escola Acessível, financiado pelo Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE), têm apoiado reformas em escolas públicas, mas a cobertura ainda é limitada frente à demanda nacional", Brasil, 2020). A ABNT NBR 9050 oferece diretrizes, mas sua aplicação é inconsistente, exigindo fiscalização e planejamento ("Evidenciando a necessidade de fiscalização contínua e planejamento de longo prazo, conforme preconizado pela norma ABNT NBR 9050", ABNT, 2020).

Tecnologias assistivas e recursos digitais são fundamentais para a educação inclusiva, permitindo que estudantes com deficiência superem barreiras sensoriais, motoras ou cognitivas. Ferramentas como softwares de leitura de tela (ex.: NVDA), teclados adaptados e materiais em braille personalizam o ensino, enquanto plataformas digitais ampliam o acesso ("Dispositivos como softwares de leitura de tela (ex.: NVDA), teclados adaptados, comunicadores alternativos e materiais em braille permitem a personalização do ensino, enquanto plataformas digitais acessíveis ampliam o alcance do aprendizado", Glat & Pletsch, 2016). O PNLD avançou na oferta de livros digitais acessíveis, mas a disponibilidade é limitada ("O Programa Nacional do Livro e do Material Didático (PNLD) tem avançado na oferta de livros digitais com audiodescrição e textos acessíveis, mas a disponibilização desses recursos ainda é insuficiente", Brasil, 2019). Desafios incluem a falta de formação docente e infraestrutura tecnológica, com o Censo Escolar 2023 indicando poucos laboratórios equipados ("O Censo Escolar de 2023 revela que apenas uma pequena parcela das escolas públicas possui laboratórios de informática equipados com essas ferramentas", INEP, 2023). A pandemia expôs desigualdades de acesso, especialmente para estudantes de baixa renda ("A pandemia de COVID-19 destacou a relevância dos recursos digitais, mas também expôs desigualdades de acesso, especialmente para estudantes de baixa renda ou com deficiência", Santos & Ferreira, 2021). Políticas públicas devem priorizar distribuição equitativa, capacitação e repositórios acessíveis.

Barreiras arquitetônicas, como ausência de rampas, pisos táteis ou mobiliário adequado, restringem a mobilidade e reforçam a exclusão ("Barreiras arquitetônicas, como escadas sem corrimãos, portas estreitas, ausência de pisos táteis e mobiliário inadequado, são entraves concretos à acessibilidade escolar", Rosário & Mendes, 2018). Barreiras atitudinais, como a falta de sensibilização de gestores, agravam o problema. Soluções requerem investimento, conformidade com a ABNT NBR 9050 e participação comunitária, com inovações como pisos táteis modulares e consulta a pessoas com deficiência ("A ABNT NBR 9050 (2020) oferece diretrizes detalhadas para a acessibilidade, mas sua aplicação é inconsistente", ABNT, 2020; "Soluções inovadoras, como pisos táteis modulares e sinalizações de baixo custo, podem ampliar o alcance das adaptações", Glat & Pletsch, 2016).

O Atendimento Educacional Especializado (AEE) complementa a acessibilidade ao oferecer suporte pedagógico individualizado, conectando infraestrutura e práticas educacionais ("Instituído pela Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva", Brasil, 2008). O AEE elimina barreiras à aprendizagem com estratégias como braille, Libras ou atividades para altas habilidades ("O AEE é um suporte complementar, que pode incluir o ensino de braille, Libras, estratégias de comunicação alternativa ou atividades adaptadas para altas habilidades", Mantoan, 2015). Depende de professores especializados e planos educacionais individualizados (PEI) articulados ao currículo comum ("O funcionamento do AEE depende de professores especializados, que colaboram com equipes multidisciplinares, como fonoaudiólogos e psicólogos, para elaborar planos educacionais individualizados (PEI)", Brasil, 2008). A qualidade do AEE é limitada por infraestrutura inadequada, destacando a interdependência com acessibilidade física e tecnológica.

10

A integração do Atendimento Educacional Especializado (AEE) com o ensino regular é essencial para a educação inclusiva, mas enfrenta desafios significativos. A Lei Brasileira de Inclusão destaca a necessidade de colaboração entre professores do AEE e do ensino regular para criar práticas coesas, como o uso de materiais táteis para alunos com deficiência visual ("A Lei Brasileira de Inclusão enfatiza que o AEE deve atuar em sinergia com os professores regentes, promovendo práticas colaborativas que beneficiem todos os estudantes", Brasil, 2015). No entanto, a falta de comunicação entre esses profissionais resulta em práticas desconexas ("Ferreira e Glat (2017) apontam que a falta de comunicação entre os professores do AEE e do ensino regular resulta em práticas desconexas, comprometendo a inclusão"). A BNCC incentiva a flexibilização curricular, mas sua implementação depende de formação e apoio

institucional ("A Base Nacional Comum Curricular (BNCC) incentiva a flexibilização curricular para acomodar as adaptações sugeridas pelo AEE, mas a implementação depende da formação docente e do apoio institucional", Brasil, 2017). Estratégias como reuniões pedagógicas e envolvimento familiar são cruciais para a integração.

O financiamento do AEE, proveniente do Fundeb e do PDDE, apoia salas de recursos e tecnologias assistivas, mas é desigual, especialmente em regiões como o Norte e Nordeste, onde há menos infraestrutura ("O financiamento do AEE é majoritariamente proveniente do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica (Fundeb), que apoia a criação de salas de recursos e a contratação de professores especializados", Brasil, 2020; "O Censo Escolar (INEP, 2023) revela que regiões como o Norte e o interior do Nordeste possuem menos salas de recursos multifuncionais e professores especializados", INEP, 2023). A formação insuficiente de professores e a precariedade escolar agravam o problema ("A formação insuficiente de muitos professores do AEE compromete a qualidade do atendimento, especialmente em contextos onde a infraestrutura escolar é precária", Pletsch & Mendes, 2015). Ampliar o financiamento e o monitoramento é essencial.

As políticas de equidade e diversidade buscam acolher diferenças, garantindo inclusão para estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento (TGD), altas habilidades e minorias. A Lei Brasileira de Inclusão assegura suportes como AEE e tecnologias assistivas ("A Lei Brasileira de Inclusão (Lei nº 13.146/2015) assegura o direito desses alunos ao ensino regular, com suportes como o Atendimento Educacional Especializado (AEE) e adaptações curriculares", Brasil, 2015). Estratégias específicas, como rotinas visuais para TGD e enriquecimento curricular para altas habilidades, são previstas ("Para estudantes com TGD, como autismo, estratégias específicas, como rotinas visuais, são essenciais", Mantoan, 2015; "Já os alunos com altas habilidades demandam enriquecimento curricular e atividades desafiadoras para desenvolver seu potencial, conforme previsto nas Diretrizes Nacionais para a Educação Especial", Brasil, 2008). Contudo, a falta de recursos e formação limita a implementação ("Muitas escolas carecem de recursos para implementar os suportes necessários, e a formação docente frequentemente não abrange as especificidades de TGD ou altas habilidades", Pletsch & Mendes, 2015; "Dados do Censo Escolar (INEP, 2023) indicam que apenas uma fração das escolas brasileiras oferece atendimento especializado para altas habilidades", INEP, 2023).

Políticas como a Lei nº 10.639/2003 e a Lei nº 11.645/2008 promovem a inclusão de conteúdos afro-brasileiros e indígenas ("A Lei nº 10.639/2003, que torna obrigatório o ensino de

história e cultura afro-brasileira, e a Lei nº 11.645/2008, que inclui a temática indígena, são exemplos de esforços para valorizar a diversidade cultural no currículo", Brasil, 2003; 2008). Programas como Bolsa Família e PNAE reduzem barreiras socioeconômicas ("Programas como o Bolsa Família e o Programa Nacional de Alimentação Escolar (PNAE) buscam reduzir barreiras socioeconômicas", Brasil, 2020). No entanto, currículos frequentemente ignoram cosmovisões de minorias, e a BNCC depende de capacitação para ser efetiva ("A Base Nacional Comum Curricular (BNCC) incentiva a valorização da diversidade cultural, mas sua aplicação depende da capacitação docente e do apoio institucional", Brasil, 2017). A discriminação, como bullying e racismo, persiste, exigindo formação e comitês de diversidade ("A discriminação persiste no ambiente escoGlat & Ferreira, 2017).

A implementação das políticas inclusivas no Brasil enfrenta desafios que comprometem sua eficácia, exigindo soluções para promover equidade. Disparidades regionais, especialmente no Norte e Nordeste, limitam o acesso a infraestrutura e professores especializados, agravadas pela distribuição desigual do Fundeb (INEP, 2023; Santos & Bueno, 2019). Resistência cultural e preconceitos persistem, com estigmas contra estudantes com deficiência e práticas curriculares eurocêntricas, demandando formação docente e campanhas de conscientização (Mantoan, 2015; Glat & Ferreira, 2017). Limitações orçamentárias e de gestão, como cortes no financiamento e falta de coordenação entre níveis governamentais, dificultam a criação de infraestrutura acessível e sobrecarregam professores (Pletsch & Mendes, 2015).

12

O monitoramento e avaliação são essenciais, com indicadores quantitativos (matrícula, permanência, desempenho) e qualitativos (satisfação, pertencimento) para medir o sucesso (INEP, 2023; Ainscow, 2000). A falta de indicadores específicos para altas habilidades e diversidade cultural é uma limitação. Órgãos como o Ministério Público e Conselhos de Educação fiscalizam, mas de forma reativa, necessitando de auditorias proativas e capacitação (Brasil, 2015). A participação comunitária e familiar, incentivada pela Política Nacional de Educação Especial, é crucial, mas limitada por barreiras como falta de informação. Criar conselhos escolares inclusivos e capacitar famílias pode fortalecer a inclusão (Ferreira & Glat, 2017).

Superar esses desafios exige financiamento equitativo, formação docente, indicadores específicos e engajamento comunitário para transformar políticas inclusivas em resultados concretos.

METODOLOGIA

Para elaborar este artigo, conduzimos uma pesquisa teórica e exploratória utilizando a técnica de revisão de literatura. Nosso objetivo foi analisar os principais aspectos das políticas públicas de educação inclusiva no Brasil, destacando marcos legais, formação de professores, acessibilidade, Atendimento Educacional Especializado (AEE) e desafios para a promoção de equidade e diversidade no sistema educacional.

Seguimos várias etapas, incluindo definição do tema e objetivo da pesquisa, seleção de bases de dados, determinação de estratégias de pesquisa com palavras-chave, seleção de materiais com critérios de inclusão e exclusão, leitura crítica, elaboração de hipóteses, integração e comparação de resultados, discussão e conclusão.

A pesquisa foi realizada online nas bases de dados SciELO, Google Scholar, Portal do MEC, sites oficiais da ONU e UNESCO, além de repositórios como a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e o Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP). Utilizamos palavras-chave em português (DeCS) – "educação inclusiva", "políticas inclusivas", "formação de professores", "acessibilidade escolar", "Atendimento Educacional Especializado" e "diversidade educacional" – e em inglês "inclusive education", "inclusive policies", "teacher training", "school accessibility", "specialized educational support" e "educational diversity", combinadas através das ferramentas "and" e "or".

13

Os critérios de inclusão foram baseados nos títulos, palavras-chave, resumos e disponibilidade gratuita dos artigos, relacionados a marcos legais, práticas pedagógicas inclusivas, formação docente e desafios na implementação de políticas de inclusão no contexto brasileiro. Excluimos os artigos que não atendiam a esses critérios, como aqueles focados exclusivamente em contextos internacionais sem relevância para o Brasil ou materiais não acadêmicos e não oficiais.

DISCUSSÃO

As políticas públicas de educação inclusiva no Brasil consolidaram um arcabouço normativo que garante a inclusão como direito, mas sua plena realização enfrenta desafios e aponta para tendências futuras. O uso de inteligência artificial (IA) destaca-se, personalizando o ensino com plataformas adaptativas, reconhecimento de voz e tradução em Libras, promovendo acessibilidade (Selwyn, 2022). A flexibilização curricular, incentivada pela BNCC (Brasil, 2017), e o ensino híbrido, intensificado na pandemia, exigem infraestrutura digital e formação docente para superar a exclusão digital (Santos & Ferreira, 2021). Políticas baseadas

em dados, com indicadores específicos, podem orientar decisões, mas devem priorizar a equidade (Ainscow, 2000).

A sustentabilidade das ações inclusivas depende de financiamento contínuo, como o Fundeb (Brasil, 2020), infraestrutura acessível e formação docente robusta (Pletsch & Mendes, 2015). Práticas que integrem diversidade cultural e justiça social reforçam a coesão comunitária (Mantoan, 2015). O engajamento da sociedade civil, por meio de entidades como a Abraça, e parcerias público-privadas (PPPs) ampliam recursos e inovação, mas devem ser éticas e reguladas (Santos & Bueno, 2019; Ball, 2012).

O futuro da educação inclusiva exige compromisso com equidade, superando desigualdades regionais e resistências culturais. É um projeto ético e político que busca escolas onde a diversidade seja celebrada, promovendo cidadania plena e uma sociedade mais justa.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Dessa forma, os resultados discutidos confirmam a relevância das políticas públicas de educação inclusiva como eixo central para a promoção de equidade e diversidade no sistema educacional brasileiro. A implementação adequada, por meio de marcos legais, formação docente e suportes especializados como o AEE, favorece a remoção de barreiras, o acolhimento da diversidade e o desenvolvimento pleno de todos os estudantes. Destaca-se ainda o papel essencial da infraestrutura acessível, da integração entre acessibilidade e práticas pedagógicas, e da atuação qualificada dos profissionais na superação de desafios regionais e culturais. Compreender esses aspectos é essencial para garantir uma educação democrática e transformadora desde a base, que gerará reflexos na construção de uma sociedade mais justa e inclusiva.

14

REFERÊNCIAS

AINSCOW, M. The next step for special education: Supporting the development of inclusive practices. *British Journal of Special Education*, v. 27, n. 2, p. 76-80, 2000. <https://doi.org/10.1111/1467-8527.t01-1-00157>

ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE NORMAS TÉCNICAS. NBR 9050: Acessibilidade a edificações, mobiliário, espaços e equipamentos urbanos. Rio de Janeiro: ABNT, 2020.

BOOTH, T.; AINSCOW, M. *Index for inclusion: Developing learning and participation in schools*. 3. ed. Bristol: Centre for Studies on Inclusive Education, 2011.

BRASIL. Base Nacional Comum Curricular. Brasília: MEC, 2017. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/>.

BRASIL. Constituição da República Federativa do Brasil de 1988. Brasília, DF: Presidência da República, 1988. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm.

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. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm.

BRASIL. Lei nº 10.639, de 9 de janeiro de 2003. Altera a Lei nº 9.394/1996 para incluir no currículo oficial a obrigatoriedade da temática “História e Cultura Afro-Brasileira”. Brasília, DF: Presidência da República, 2003. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2003/L10.639.htm.

BRASIL. Lei nº 11.645, de 10 de março de 2008. Altera a Lei nº 9.394/1996 para incluir no currículo oficial a obrigatoriedade da temática “História e Cultura Indígena”. Brasília, DF: Presidência da República, 2008. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/l11645.htm.

BRASIL. Lei nº 13.146, de 6 de julho de 2015. Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência). Brasília, DF: Presidência da República, 2015. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2015/lei/l13146.htm.

BRASIL. Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva. Brasília: MEC/SEESP, 2008. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/politica_nacional_educacao_especial.pdf. 15

BRASIL. Programa Dinheiro Direto na Escola – PDDE. Brasília: FNDE, 2020. Disponível em: <http://www.fnde.gov.br/programas/dinheiro-direto-escola>.

BRASIL. Programa Nacional do Livro e do Material Didático – PNLD 2019. Brasília: MEC/FNDE, 2019. Disponível em: <http://www.fnde.gov.br/programas/livro-didatico>.

FERREIRA, J. R.; GLAT, R. Atendimento Educacional Especializado e inclusão escolar: Políticas e práticas no Brasil. Revista Brasileira de Educação Especial, v. 23, n. 3, p. 337-352, 2017. <https://doi.org/10.1590/S1413-65382317000300003>

FERREIRA, M.; GUIMARÃES, M. Educação inclusiva e a Constituição de 1988: Avanços e desafios. Revista Brasileira de Educação Especial, v. 23, n. 3, p. 321-336, 2017. <https://doi.org/10.1590/S1413-65382317000300002>

FREIRE, P. Pedagogia da autonomia: Saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

GLAT, R.; FERREIRA, J. R. Formação de professores para a inclusão: Reflexões sobre políticas e práticas. Revista Brasileira de Educação Especial, v. 23, n. 4, p. 483-498, 2017. <https://doi.org/10.1590/S1413-65382317000400002>

GLAT, R.; PLETSCHE, M. D. Tecnologias assistivas na educação inclusiva: Avanços e desafios. *Educação em Revista*, v. 32, n. 4, p. 121-140, 2016. <https://doi.org/10.1590/0102-4698158943>

IMBERNÓN, F. Formação continuada de professores. Porto Alegre: Artmed, 2010.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA. Censo Escolar 2023. Brasília: INEP, 2023. Disponível em: <http://www.inep.gov.br/censo-escolar>.

MANTOAN, M. T. E. Inclusão escolar: O que é? Por quê? Como fazer? São Paulo: Moderna, 2006.

MANTOAN, M. T. E. O desafio da inclusão escolar. São Paulo: Summus, 2015.

MITTLER, P. Working towards inclusive education: Social contexts. London: David Fulton Publishers, 2003.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS. Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência. Nova York: ONU, 2006. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2009/decreto/d6949.htm.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS. Agenda 2030 para o Desenvolvimento Sustentável. Nova York: ONU, 2015. Disponível em: <https://nacoesunidas.org/pos2015/agenda2030/>. Acesso em: 14 abr. 2025.

PLETSCH, M. D.; MENDES, E. G. Formação de professores para a educação inclusiva: Um desafio para as políticas públicas. *Educação e Pesquisa*, v. 41, n. 4, p. 1033-1048, 2015. <https://doi.org/10.1590/S1517-97022015041831>

ROSÁRIO, C.; MENDES, E. G. Acessibilidade escolar no Brasil: Barreiras e perspectivas. *Revista Brasileira de Educação Especial*, v. 24, n. 2, p. 189-204, 2018. <https://doi.org/10.1590/S1413-65382418000200003>

SANTOS, M. P.; BUENO, J. G. S. Políticas públicas de educação inclusiva no Brasil: Avanços e entraves. *Educação e Pesquisa*, v. 45, e198123, 2019. <https://doi.org/10.1590/S1678-4634201945198123>

SANTOS, R.; FERREIRA, L. Educação inclusiva e tecnologias digitais: Desafios na pandemia. *Educação & Sociedade*, v. 42, e245678, 2021. <https://doi.org/10.1590/ES0101-73302021245678>

SASSAKI, R. K. Inclusão: Construindo uma sociedade para todos. 7. ed. Rio de Janeiro: WVA, 2006.

UNESCO. Declaração de Salamanca e Linha de Ação sobre Necessidades Educativas Especiais. Salamanca: UNESCO, 1994. Disponível em: <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000114687>.