



**VI CONGRESSO INTERNACIONAL DE POLÍTICA SOCIAL E SERVIÇO SOCIAL:
DESAFIOS CONTEMPORÂNEOS
VII SEMINÁRIO NACIONAL DE TERRITÓRIO E GESTÃO DE POLÍTICAS SOCIAIS
VI CONGRESSO DE DIREITO À CIDADE E JUSTIÇA AMBIENTAL**

(Política Social, Seguridade Social e Proteção Social)

Educação Especial e inclusão escolar no Brasil: limites e desafios das políticas públicas

Melissa Nascimento Honorato¹
Júlia Mayse Soares Gonçalves²
Italla Maria Pinheiro Bezerra³
Fabiana Rosa Neves Smiderle⁴

Resumo: O estudo analisa criticamente a Política Brasileira de Educação Especial, problematizando os desafios para a efetivação da inclusão escolar do Público-Alvo da Educação Especial. O objetivo é compreender os limites estruturais, pedagógicos e socioculturais que dificultam a concretização da educação inclusiva no Brasil. A pesquisa caracteriza-se como qualitativa, de natureza bibliográfica e documental, com análise de legislações, políticas públicas e produções acadêmicas sobre o tema. Os resultados evidenciam avanços normativos importantes, porém revelam fragilidades na implementação das políticas, especialmente no Atendimento Educacional Especializado, na formação docente e na superação de barreiras atitudinais, comprometendo a garantia plena do direito à educação inclusiva.

Palavras-chave: Educação Especial; Políticas Públicas; Inclusão Escolar.

Abstract: This study critically analyzes the Brazilian Special Education Policy, problematizing the challenges to the effective implementation of school inclusion for the target audience of Special Education. The objective is to understand the structural, pedagogical, and sociocultural limitations that hinder the realization of inclusive education in Brazil. The research is characterized as qualitative, bibliographic and documentary in nature, with analysis of legislation, public policies, and academic productions on the subject. The results show important normative advances, but reveal weaknesses in the implementation of policies, especially in Specialized Educational Services, teacher training, and overcoming attitudinal barriers, compromising the full guarantee of the right to inclusive education.

Keywords: Special Education; Public Policies; School Inclusion.

¹ Assistente Social. Discente do Curso de Pós-Graduação Stricto Sensu em Políticas Públicas e Desenvolvimento Local, Escola Superior de Ciências da Santa Casa de Misericórdia de Vitória (EMESCAM). Vitória-ES, Brasil. E-mail: melissahonorato@edu.emescam.br

² Discente do curso de Enfermagem, Escola Superior de Ciências da Santa Casa de Misericórdia de Vitória (EMESCAM). Vitória-ES, Brasil. E-mail: juliamayse7@gmail.com

³ Assistente Social. Docente do Curso de Pós-Graduação Stricto Sensu em Políticas Públicas e Desenvolvimento Local, Escola Superior de Ciências da Santa Casa de Misericórdia de Vitória (EMESCAM). Vitória-ES, Brasil. E-mail: italla.bezerra@emescam.br

⁴ Enfermeira. Docente do Curso de Pós-Graduação Stricto Sensu em Políticas Públicas e Desenvolvimento Local, Escola Superior de Ciências da Santa Casa de Misericórdia de Vitória (EMESCAM). Vitória-ES, Brasil. Email: fabiana.neves@emescam.br



1 INTRODUÇÃO

A Educação Especial no Brasil é um direito estabelecido na Constituição e na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, prevendo acesso, permanência, adaptação e apoio necessários para quem dele precisa. Sendo dever do Estado garanti-lo também aos estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação-PAEE (Brasil, 1988, 1996). A conquista deste direito foi precedida de uma longa trajetória que se iniciou no período do Império e teve seu ápice com a Política de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (Brasil, 2008).

Muito além da existência de um direito, o que se pretende com a Educação Especial é que haja a inclusão. Apesar da garantia normativa, a implementação da Educação Especial com a efetividade da inclusão ainda enfrenta desafios expressivos, que dificultam e até impedem o acesso, mobilidade, permanência, oportunidade, aprendizagem, equidade de tratamento e dignidade aos estudantes público-alvo desta educação.

A inclusão é um anseio social atual, fundamental para o desenvolvimento de todas as partes da sociedade, pois serve de alicerce para a promoção da cidadania, ao viabilizar o exercício de direitos como a educação, civis, políticos, sociais, econômicos e culturais (Nozu; Icasatti; Bruno, 2017). Para Cruvinel (2023, p. 309), a inclusão se refere “ao processo de garantir que todos os membros de uma sociedade tenham acesso igualitário aos recursos e oportunidades disponíveis, independentemente de suas características pessoais”. De acordo com estes conceitos, para que ocorra a inclusão na educação é necessário respeitar a diversidade que é manifestada nas diferenças individuais. Desta forma oportunizando o aprendizado e sentimento de pertencimento a todos e assim possibilitando a participação de todos com todos.

Assim, para que o direito à educação seja exercido é imprescindível que a inclusão e que uma educação inclusiva também seja reconhecida como direitos humanos fundamentais, cuja efetivação é condição para a construção de sociedades mais justas, democráticas e humanas. Estes direitos estão baseados nas Políticas Públicas que o definem, orientam e disponibilizam-no à população brasileira.

Desse modo, a educação inclusiva parte do princípio de assegurar que todos os estudantes, independentemente de suas condições físicas, sensoriais, intelectuais, sociais, emocionais, linguísticas, comportamentais ou outras, tenham acesso, permanência, participação e aprendizagem em ambientes educacionais comuns, com igualdade de oportunidades e respeito às suas singularidades (Brasil, 2008, 2015).

Este estudo tem como objetivo central analisar criticamente a Política Brasileira de Educação Especial, conhecer e compreender seus principais desafios à concretização da inclusão. Para tanto, aborda os conceitos envolvidos, a evolução histórica e normativa, apresenta as formas de atendimento e os objetivos que norteiam essa política. O



desenvolvimento ocorreu pela realização de revisão crítica de literatura e análise documental. Foram consultados livros acadêmicos, artigos publicados em periódicos científicos, relatórios institucionais e documentos oficiais de órgãos governamentais e internacionais.

Com isso, espera-se contribuir para o debate sobre uma educação mais inclusiva e instrumento de transformação social, contribuindo para a construção de uma sociedade democrática, plural e justa.

2 DESENVOLVIMENTO

2.1 Política pública da educação especial

A evolução da legislação brasileira para educação especial revela um percurso marcado por conquistas normativas importantes e por dificuldades à efetivação da educação inclusiva. Nas últimas décadas o direito das pessoas com deficiência-PCD à educação foi conquistado gradativamente até sua consolidação na Política de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva-PNEEPEI (Brasil, 2008).

A Constituição Federal-CF 1988 representa um divisor de águas ao prever explicitamente no artigo 208 o Atendimento Educacional Especializado, preferencialmente na rede regular de ensino (Brasil, 1988), dando início à superação do modelo segregacionista, fomentando o debate sobre integração e posteriormente inclusão.

Em 1996 a LDB artigo 58 regulamentou o direito à educação especial, definindo-a como modalidade transversal ofertada preferencialmente na rede regular de ensino (Brasil, 1996). Mazzotta (2005) considera que a LDB reorientou o sistema educacional para a inclusão, contudo manteve ambiguidades ao permitir classes especiais em caráter excepcional.

A Resolução nº 2 do Conselho Nacional de Educação-CNE (Brasil, 2001) constitui outro avanço ao explicitar o Público-Alvo da Educação Especial-PAEE e instituir o Atendimento Educacional Especializado-AEE, que deve funcionar como uma ponte que supera as barreiras existentes para que o PAEE permaneça inserido no ambiente escolar regular. O AEE é a estratégia de apoio complementar ou suplementar à escolarização, ocorrendo “por meio da atuação de professores especializados, tempos, espaços e recursos adequados às necessidades específicas de cada sujeito que demande tal atendimento” (Neves; Rahme; Ferreira, 2019, p. 4). No entanto, após mais de 20 anos a implementação do AEE ainda enfrenta algumas dificuldades como a qualificação dos docentes, a falta de recursos pedagógicos e assistivos, resistência cultural a aceitação do PAEE e a dificuldade de articulação entre a escola comum e o serviço especializado (Fávero *et al*, 2024).

A PNEEPEI (Brasil, 2008) reafirmou a educação especial como modalidade transversal, ofertada em todos os níveis e etapas do ensino, reforçando a matrícula dos estudantes PAEE em classes comuns. Foi evidenciado nesta política uma proposta de remoção de barreiras



arquitetônicas, pedagógicas e atitudinais, avançando no enfrentamento das práticas excludentes. Em seguida o Decreto nº 6.571/2008 e Resolução 04 CNE (Brasil, 2009) trazem o AEE como complemento ou suplemento, nunca substituto do ensino regular. Com a PNEEPEI ocorre a superação do modelo segregacionista, pois a educação especial passa a ser parte da educação regular, a requerer um AEE, mas sem segregar o PAEE. Em 2009, Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência é incorporada ao ordenamento jurídico brasileiro pelo Decreto 6.949, reafirmando o direito à educação inclusiva e à igualdade de oportunidades (Brasil, 2009).

Em 2020 pela publicação do Decreto nº 10.502 (Brasil, 2020), foi instituída uma nova PNEE. Este decreto foi amplamente criticado por especialistas e entidades do setor por ser considerado um retrocesso, pois propôs escolas e classes segregadas para PCD, indo de encontro à inclusão e à matrícula preferencial em classes da rede regular. Além deste retrocesso, a instabilidade política e as frequentes alterações nas diretrizes ministeriais, especialmente após 2016, geraram incertezas quanto à continuidade dos investimentos e à formação docente, dificultando a consolidação de práticas efetivas de inclusão na rede de ensino.

Até o surgimento e consolidação de todo este arcabouço normativo das Políticas Públicas de Educação Especial no Brasil foi percorrido um longo caminho, uma história progressiva em direção à inclusão. Para melhor conhecer este caminho será apresentada a seguir a estrutura da Educação Especial e um breve histórico demonstrando como se chegou até ela.

2.2 A estrutura da educação especial no brasil

Conforme definida pela legislação brasileira, a Educação Especial é uma modalidade de ensino transversal a todos os níveis e etapas da educação básica, destinada ao PAEE (Brasil, 1996, 2008). Seu objetivo central é garantir que PAEE tenha acesso, permanência, participação e aprendizagem em todos os níveis e etapas da educação, preferencialmente na rede regular de ensino. A organização e as formas de atendimento da Educação Especial previstas pela legislação e pelas políticas públicas brasileiras são (Brasil, 2001, 2008, 2009, 2015):

- a) Matrícula em classes comuns da rede regular de ensino: Os estudantes PAEE devem ser matriculados nas classes comuns das escolas regulares de ensino, em todos os níveis e etapas (Educação Infantil, Ensino Fundamental, Médio, EJA, Superior e Educação Profissional).
- b) AEE: Serviço complementar ou suplementar ao ensino regular ofertado em salas de recursos multifuncionais, no contraturno escolar. Visa desenvolver a autonomia, a comunicação, o uso de tecnologias assistivas e outras estratégias que favoreçam a participação plena do estudante nas atividades escolares e sociais.
- c) Classe Hospitalar / Atendimento Domiciliar: Serviço em ambiente domiciliar/hospitalar, destinado a assegurar a continuidade do processo de ensino



para estudantes que em razão de suas condições de saúde encontram-se impossibilitados de frequentar a escola.

- d) Serviços de apoio e recursos especializados: Serviço que pressupõe formas de suporte e ferramentas que visam garantir o acesso, participação e aprendizagem do PAEE. Dentre eles estão profissionais de apoio, recursos de acessibilidade, materiais didáticos adaptados; professores especializados e articulação intersetorial.

Como visto, a Educação Especial no Brasil deve ocorrer na rede regular de ensino, tendo o AEE como o principal aliado, responsável por oferecer os recursos e serviços de apoio necessários. Estas formas de atendimento, ao mesmo tempo em que ampliam as possibilidades de aprendizagem e flexibilizam a trajetória educacional, podem potencializar obstáculos e segregação. Assim, compreender a trajetória e os desafios atuais da Educação Especial contribuirá para o debate das políticas públicas e a consolidação da educação inclusiva.

2.2 História da educação especial no Brasil

A trajetória da educação especial no Brasil acompanhou as transformações sociais, políticas e culturais, sendo compreendida pelos paradigmas de tratamento dispensado às pessoas com deficiência-PCD: Exclusão, Segregação, Integração e Inclusão (Sassaki, 2010).

Até a primeira metade do século XIX, as pessoas que não se enquadravam num padrão considerado normal de inteligência e bom senso eram consideradas um incômodo à sociedade e por isso segregadas. Esta fase foi considerada como a era da negligência ou período da Exclusão (Miranda, 2008). O início da educação especial remonta ao período imperial, com a fundação do Imperial Instituto dos Meninos Cegos (1854) e do Imperial Instituto dos Surdos-Mudos (1857), com viés assistencialista e segregador (Santos; Rodrigues, 2023). Até por volta de 1930 a Educação Especial foi marcada por ações isoladas voltadas às deficiências visuais, auditivas, em menor quantidade às deficiências físicas e quase nulas à deficiência mental (Miranda, 2008). Durante a Primeira República permaneceu marginalizada, quase sempre ofertada por instituições filantrópicas.

Mesmo sem completa institucionalização pelo Estado, ocorreram avanços na primeira metade do século XX, com a criação de instituições de ensino públicas e filantrópicas para PCD, que recebiam verbas públicas (Drago; Gabriel, 2023), principalmente espaços pedagógicos para crianças com deficiência intelectual como o Pavilhão Bournville (1904), atrelado a um hospício (Jannuzzi, 2012 *apud* Amaral, 2019) e como a Sociedade Pestalozzi de Belo Horizonte (1932), sob influência de Helena Antipoff, que ampliou o debate sobre a educação de pessoas consideradas “excepcionais”. Assim, até meados de 1950 se consolidou o paradigma da Segregação, apartando alunos deficientes do ensino regular sob alegações de proteção e especialização.

Nas décadas de 1960 e 1970, ocorreu a institucionalização da educação especial, com



a primeira LDB (Brasil, 1961) e o CENESP (1973), que formalizou o ensino dos "excepcionais". Na década de 1960 houve aumento considerável do número de instituições especializadas em educação especial. Nesta fase houve a mudança de paradigma para Integração, inserindo crianças deficientes no contexto escolar, mas sem adaptações necessárias para recebê-las.

A redemocratização do país e os movimentos sociais nas décadas de 1980 e 1990 deram uma guinada na educação especial iniciando o período da Inclusão (Ziliotto; Gisi, 2018). A CF 1988 foi um marco ao garantir o direito à educação para todos, incluindo o atendimento educacional especializado (Brasil, 1988). O direito à educação de qualidade, sem discriminação e com igualdade de oportunidades a todos ganha força, influenciado por compromissos internacionais como a Declaração de Salamanca (UNESCO, 1994). Esse avanço foi reforçado pela LDB (Brasil, 1996) que reafirmou a educação especial como modalidade a ser ofertada prioritariamente em escolas comuns e acrescentou a disponibilização de serviço de apoio e pedagógico especializados, bem como a formação também especializada de docentes. A CF e a LDB tornaram-se pilares da inclusão na Educação Especial.

No século XXI, a PNEPEI reafirmou a responsabilidade dos sistemas de ensino de garantir acesso, permanência e aprendizagem em ambientes escolares comuns para todos os estudantes PAEE (Brasil, 2008), ficando explícito que o ambiente escolar deve se adaptar para atender o PAEE e não o contrário. Apesar de avanços, permanecem fragilidades na implantação de políticas inclusivas, nos recursos humanos e materiais, nas práticas pedagógicas e na acessibilidade (Ziliotto; Gisi, 2018; Santos; Rodrigues, 2023).

Por este histórico, atesta-se que um sistema educacional inclusivo no Brasil tem base legal e normativa, todavia ainda está em construção. Também é um processo em constante aperfeiçoamento, que para acontecer é importante que se conheça os desafios da Educação Especial para proporcionar discussão, propostas, ajustes e correções necessárias.

3 RESULTADOS

3.1 Principais desafios à inclusão na educação especial

O acesso e a permanência do Público-Alvo da Educação Especial (PAEE) no ensino regular configuram-se como uma realidade no cenário educacional brasileiro, conforme evidenciam os dados do Censo Escolar de 2023 (Brasil, 2024). Segundo o levantamento, 91% dos estudantes PAEE, na faixa etária de 4 a 17 anos, encontram-se matriculados em classes comuns. Entretanto, apenas 38% têm acesso ao Atendimento Educacional Especializado (AEE), o que revela uma expressiva distância entre o direito formalmente assegurado e sua materialização concreta. Esses dados evidenciam lacunas estruturais na implementação das políticas educacionais inclusivas, indicando que, mesmo após mais de uma década da promulgação da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (PNEPEI), persistem dificuldades na operacionalização de seus princípios (Neves; Rahme; Ferreira, 2019).



Diante desse cenário, os desafios à inclusão na educação especial podem ser compreendidos a partir de três grandes eixos analíticos: estruturais, pedagógicos e socioculturais, os quais se articulam e expressam as contradições próprias da efetivação das políticas públicas em uma sociedade marcada por profundas desigualdades sociais.

No que se refere aos desafios estruturais, destacam-se a insuficiência de financiamento público, a precariedade dos recursos materiais e a ausência de acessibilidade arquitetônica nas instituições de ensino. Muitas escolas públicas brasileiras ainda não dispõem de condições objetivas para garantir o acesso, a mobilidade, a permanência e a autonomia de estudantes com diferentes tipos de deficiência, configurando-se como barreiras concretas à inclusão escolar. Dados do relatório *Pessoas com Deficiência*, do Ministério dos Direitos Humanos e da Cidadania (Brasil, 2023), evidenciam a gravidade desse quadro: 33,9% das escolas não oferecem nenhum recurso de acessibilidade nas vias internas; apenas 50,9% possuem banheiros acessíveis; somente 15% apresentam todas as salas acessíveis; 9,7% contam com pisos táteis; 52,8% dispõem de rampas; 4,2% possuem elevadores; e apenas 0,1% atendem integralmente aos critérios de acessibilidade. Tais dados expressam a precarização da infraestrutura escolar e revelam a desigual distribuição e, por vezes, a má aplicação dos recursos públicos, especialmente em determinadas regiões do país, como o Norte, e mesmo em estados com maior capacidade econômica, como São Paulo.

No âmbito do Atendimento Educacional Especializado, observa-se que o acesso a materiais didáticos acessíveis, tecnologias assistivas e ambientes adequados permanece restrito na maioria das redes de ensino, limitando as possibilidades de desenvolvimento educacional e social dos estudantes PAEE. As tecnologias assistivas como, softwares educativos adaptados, dispositivos de comunicação alternativa, leitores de tela e teclados adaptados, são instrumentos fundamentais para a promoção da autonomia, da participação e do direito à aprendizagem. Contudo, sua efetivação enfrenta obstáculos estruturais, como a insuficiência de infraestrutura física, a ausência de suporte técnico contínuo e a fragilidade da gestão educacional (Almeida et al., 2024).

Pesquisa nacional realizada pelo MEC em parceria com a UNESCO, envolvendo mais de quatro mil professores e gestores da rede pública, aponta outros entraves estruturais relevantes, segundo a percepção dos profissionais: 50,9% relataram demora na contratação de profissionais de apoio e cuidadores; 48,3% indicaram ausência ou insuficiência de financiamento; 46,7% mencionaram dificuldades de retorno dos estudantes à escola no contraturno para o AEE; 44,8% destacaram a escassez de recursos didático-pedagógicos acessíveis; 39,7% relataram número elevado de estudantes PAEE para espaços físicos insuficientes; 34,7% apontaram falta de transporte escolar e de alimentação adequada; 22,4% indicaram ausência de professores para o AEE; e 15,3% relataram a inexistência de Salas de Recursos Multifuncionais (Brasil, 2022). Soma-se a esse quadro o uso recorrente de espaços improvisados para o AEE e a demora prolongada na entrega de equipamentos e



materiais essenciais.

Esses dados, ainda que alarmantes, tendem a ser naturalizados por uma lógica meritocrática que legitima a permanência das desigualdades e dos obstáculos à inclusão. Conforme analisam Bourdieu e Passeron (2008), a escola, ao operar sob essa racionalidade, contribui para a reprodução das desigualdades sociais, ao hierarquizar os sujeitos e responsabilizá-los individualmente por trajetórias marcadas por desigualdades estruturais. Nessa perspectiva, desconsideram-se as condições objetivas de vida, os limites impostos pela precarização das políticas públicas e as barreiras institucionais que atravessam o processo educativo, reforçando práticas de exclusão e segregação.

Em contraposição a essa lógica, Carvalho (2004) propõe uma ruptura com o paradigma da meritocracia, defendendo uma abordagem centrada no reconhecimento da singularidade dos sujeitos, compreendidos como portadores de direitos. Nessa direção, Mantoan (2003) ressalta que a inclusão não se limita à inserção formal do estudante no espaço escolar, mas exige a garantia de participação efetiva e de aprendizagem significativa. Sasaki (2010), por sua vez, afirma que as necessidades individuais constituem direitos específicos, indispensáveis para assegurar igualdade de oportunidades. Assim, os desafios estruturais à inclusão escolar não podem ser dissociados de um modelo societário que sustenta desigualdades e fragiliza a efetivação das políticas públicas, resultando na negação de direitos fundamentais ao PAEE.

À luz dessas contribuições teóricas, compreende-se que os desafios estruturais configuram-se como barreiras concretas à efetivação da Educação Especial na perspectiva inclusiva, uma vez que a matrícula e a frequência de estudantes PAEE nas classes comuns representam apenas a dimensão inicial do direito à educação. Quando as barreiras materiais, institucionais e políticas persistem ao longo do percurso escolar, a inclusão tende a não se concretizar de forma plena, revelando os limites da política pública frente às contradições do Estado e da sociedade capitalista.

Para além dos entraves estruturais, os desafios pedagógicos assumem papel central na análise da efetivação da Educação Especial na perspectiva inclusiva. Embora, à primeira vista, não se configurem como impedimentos diretos ao acesso escolar, esses desafios revelam-se igualmente relevantes, na medida em que podem dificultar ou até inviabilizar a inclusão, mesmo quando há uma aparência formal de cumprimento da política pública. Nesse âmbito, destacam-se a fragilidade da formação inicial e continuada dos professores do ensino regular, a insuficiente formação e capacitação dos docentes, a limitada articulação pedagógica da sala comum, bem como as dificuldades de comunicação e cooperação entre os profissionais do AEE e os demais profissionais da escola.

A pesquisa realizada pelo MEC em parceria com a UNESCO (Brasil, 2022) evidencia a dimensão desse problema ao apontar que, na percepção de 67,5% dos professores e gestores das escolas públicas, há falhas significativas na formação e capacitação dos diferentes segmentos profissionais, bem como ausência de conhecimentos pedagógicos



específicos para o atendimento ao PAEE. De modo geral, os professores relatam não se sentirem, e de fato não estarem preparados para lidar com o PAEE, situação que decorre de uma formação inicial tradicional, que não lhes conferiu habilidades, conhecimentos técnicos e metodológicos para enfrentar a heterogeneidade própria da educação inclusiva e o uso de tecnologias assistivas (Fávero et al., 2024; Pletsch, 2009; Almeida et al., 2024). Esse panorama é alarmante, uma vez que o despreparo docente se constitui como uma barreira concreta à inclusão escolar.

Tal constatação é corroborada por Pletsch (2009), ao afirmar que o professor ocupa posição estratégica no processo inclusivo, sendo responsável por valorizar a diversidade, construir estratégias pedagógicas diferenciadas e adaptar conteúdos e atividades de modo a envolver todos os estudantes, inclusive aqueles do PAEE. Quando essas condições não são asseguradas institucionalmente, a responsabilidade pela inclusão tende a ser individualizada, desconsiderando-se as limitações estruturais da política educacional.

Para que a inclusão se efetive, a formação inicial, por si só, mostra-se insuficiente, sendo imprescindível a formação continuada. Nessa perspectiva, Cristo Júnior (2024, p. 6) afirma que “a formação contínua é uma estratégia essencial para garantir que a inclusão não seja apenas um ideal, mas uma realidade prática nas escolas”. Contudo, a materialização dessa formação enfrenta obstáculos significativos, como a falta de apoio institucional, a escassez de tempo dos professores, a inexistência de cursos acessíveis, a periodicidade e a qualidade insuficientes das ofertas formativas e a limitação de recursos financeiros das escolas. Ademais, quando as capacitações ocorrem, frequentemente não dialogam com as práticas pedagógicas cotidianas, apresentando conteúdos generalistas e pouco aplicáveis aos desafios concretos vivenciados no contexto escolar (Graf et al., 2025).

No âmbito do Atendimento Educacional Especializado, a utilização de tecnologias assistivas e de metodologias ativas é amplamente reconhecida como estratégia pedagógica fundamental para a inclusão. Entretanto, sua implementação exige competências específicas que somente podem ser desenvolvidas por meio de processos formativos consistentes. Ressalta-se que a formação inicial para atuação nessa área não é contemplada nos cursos de licenciatura, ocorrendo predominantemente por meio de ações de formação continuada, como cursos de extensão ou pós-graduação lato sensu, justamente um campo marcado por desafios estruturais já mencionados. Conforme aponta Rossetto (2015), especialmente no que se refere à atuação nas Salas de Recursos Multifuncionais (SRM), essa formação tende a ser superficial. Soma-se a isso a sobrecarga de trabalho atribuída aos professores do AEE, que, mesmo com capacitação insuficiente, assumem múltiplas responsabilidades. Santos e Melo (2018, p. 23) reforçam essa análise ao afirmarem que esses profissionais são frequentemente demandados a atuar como especialistas e a elaborar planos pedagógicos individualizados para cada estudante, sem que lhes sejam garantidas condições objetivas de trabalho.

Como visto os desafios pedagógicos são vários e significativos, remetendo a uma



complexidade de causas e interfaces, que por ser assim não terão soluções simplistas, mas apontam para um conjunto amplo e estruturado de ações governamentais e sociais que possam mitigar estes desafios.

Além das barreiras estruturais e pedagógicas, também se identificam desafios relacionados às atitudes dos sujeitos, sejam eles integrantes da escola, da família ou da comunidade. Tais atitudes expressam desafios de natureza social e cultural à Educação Especial. As barreiras atitudinais manifestam-se, muitas vezes, de forma sutil e articulada às demais barreiras, contribuindo para processos de inferiorização e exclusão do Público-Alvo da Educação Especial (PAEE) (Santos et al., 2023). Entre esses desafios destacam-se a discriminação, o capacitismo, o preconceito, a resistência à inclusão, as atitudes negativas de profissionais da escola, bem como o desinteresse de famílias e da comunidade.

A pesquisa MEC/UNESCO (Brasil, 2022) evidenciou que 39,7% dos professores apresentam resistência em relação à inclusão de estudantes PAEE; em 22,8% das escolas observa-se ausência de interação entre o(a) professor(a) da classe regular e os estudantes da Educação Especial; e em 19,6% há falta de receptividade e acolhimento do trabalho do(a) professor(a) do AEE por parte do(a) docente da sala regular. Esses dados indicam atitudes de resistência, desinteresse e insensibilidade por parte de parcela significativa dos profissionais da educação em relação à Educação Especial, o que dificulta a valorização das diferenças e fomenta práticas discriminatórias e preconceituosas. Nesse sentido, Pereira e Mendes (2021) afirmam que desconsiderar a singularidade dos estudantes, expressa em suas diferenças, reforça desigualdades já existentes e contribui para o insucesso do processo de aprendizagem.

Para que a escola acolha a todos e supere a resistência à inclusão, torna-se urgente a superação do paradigma da homogeneidade em direção ao reconhecimento da heterogeneidade (Oliveira et al., 2024). Para Mantoan (2003), a diferença deve ser compreendida como valor coletivo, e não como problema. Corroborando essa perspectiva, Neves, Rahme e Ferreira (2019) afirmam que a adoção de um ideal universalizante, pautado na noção de que todos são iguais, resulta na negação da singularidade e na produção de novas formas de segregação. Assim, compreende-se que a Educação Especial não se destina ao “diferente”, ao “anormal” ou ao “incapacitado”, mas a mais um estudante que, assim como os demais, possui singularidades que devem ser reconhecidas.

Para além dos docentes, a inclusão somente se efetiva quando família e comunidade se encontram integradas à escola, contribuindo para a construção de uma cultura de inclusão e respeito dentro e fora do ambiente escolar. Cristo Júnior et al. (2024, p. 7) confirmam essa assertiva ao afirmarem que “a colaboração entre escola, família e comunidade cria uma rede de apoio que fortalece o processo de inclusão”. No entanto, as famílias de estudantes PAEE frequentemente vivenciam situações de falta de acolhimento e preconceito social, o que inibe sua participação no processo escolar (Santos et al., 2023). Neves, Rahme e Ferreira (2019) alertam que, quando não há envolvimento das famílias e da comunidade, as estratégias de



inclusão tornam-se fragilizadas. Dessa forma, compreende-se que a ausência de alinhamento entre os sujeitos envolvidos enfraquece a sustentabilidade das políticas inclusivas.

A participação efetiva de todos os envolvidos exige uma mudança de valores. Mantoan (2003) afirma que uma educação de qualidade para todos se fundamenta em valores distintos daqueles que sustentam uma educação de qualidade para alguns. O autor destaca que a transformação da cultura escolar pressupõe abertura ao diálogo, escuta, prestação de contas, negociação e participação nos processos decisórios. Ademais, ressalta que a educação inclusiva se constrói quando são considerados os sujeitos com menor poder decisório, como estudantes, professores, auxiliares e a comunidade. Corroborando essa perspectiva, Freire (1996) afirma que uma escola inclusiva promove autonomia e participação ativa, constituindo-se como espaço de construção coletiva do conhecimento e de transformação social.

Historicamente, a sociedade brasileira foi moldada por concepções preconceituosas e estigmatizantes em relação às pessoas com deficiência, que ainda produzem atitudes de segregação e discriminação. Esse contexto se reflete nos desafios sociais e culturais presentes na Educação Especial. Contudo, observa-se que, nas últimas décadas, tem-se fortalecido a perspectiva da Educação Inclusiva, a qual promove a equidade e favorece o desenvolvimento de valores como empatia, cooperação e respeito às diferenças.

4 CONCLUSÃO

A Educação Especial no Brasil evoluiu de um contexto de completa exclusão para a perspectiva da educação inclusiva. Ao longo de quase 40 anos desde a promulgação da Constituição Federal de 1988, a Educação Especial passou a contar com base legal, políticas públicas e objetivos claros voltados à promoção da inclusão, tendo sido progressivamente implementada na rede de ensino. Atualmente, tornou-se uma prática consolidada a matrícula e a frequência do Público-Alvo da Educação Especial (PAEE) nas classes do ensino regular. Ainda assim, a efetividade da inclusão segue enfrentando desafios estruturais, pedagógicos, culturais e sociais, de caráter complexo e persistente.

A inclusão escolar permanece como um desafio multifacetado e somente poderá ser consolidada mediante a garantia de aprendizagem, participação e equidade para todos os estudantes. Para isso, torna-se fundamental o fortalecimento das políticas públicas, a ampliação do Atendimento Educacional Especializado (AEE), o investimento contínuo na formação docente e a superação das barreiras atitudinais e estruturais presentes no cotidiano escolar.

Nesse sentido, faz-se necessária a revisão da Política Pública de Educação Especial, de modo que acompanhe as transformações sociais e os avanços tecnológicos, bem como o aprimoramento dos processos de planejamento, financiamento, execução e avaliação. A formação inicial e continuada dos docentes e demais profissionais que atuam no entorno da



Educação Especial deve constituir prioridade, demandando revisão curricular dos cursos de licenciatura e a implementação de planos sistemáticos de capacitação, articulados à disponibilização de recursos e ao fortalecimento da rede de apoio escolar.

As políticas públicas voltadas à inclusão carecem ainda de maior aporte financeiro e de alocação tempestiva de recursos, especialmente no que se refere às tecnologias assistivas, cuja efetivação exige financiamento específico, capacitação docente e ampliação do acesso em toda a rede pública de ensino.

Nesse contexto, destaca-se a relevância do Serviço Social na defesa e materialização da educação inclusiva enquanto direito social e humano fundamental. A atuação do(a) assistente social nas políticas educacionais, em articulação com as políticas de saúde, assistência social e direitos humanos, é estratégica para o enfrentamento das desigualdades que atravessam a Educação Especial. Cabe a esse profissional contribuir para a leitura crítica da realidade escolar, o fortalecimento da intersetorialidade, a mediação entre escola, família e rede de proteção social, reafirmando seu projeto ético-político na luta por uma educação pública, democrática e verdadeiramente inclusiva.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, Armstrong Pereira de. *et al.* A função das tecnologias assistivas na educação especial: ferramentas e recursos para a aprendizagem. **Revista Ibero-Americana de Humanidades, Ciências e Educação**, São Paulo, v. 10, n. 08, p. 2074-2092, ago. 2024. DOI: <https://www.doi.org/10.51891/rease.v10i8.15270>. Disponível em: <https://periodicorease.pro.br/rease/article/view/15270>. Acesso em: 5 maio 2025.

AMARAL. Bruna Carla de Carvalho. Educação especial no Brasil: os primeiros passos e seus princípios norteadores. **Revista do Instituto de Políticas Públicas de Marília**, Marília, v. 5, n. 2, p. 103-116, Jul./Dez. 2019. DOI: <https://doi.org/10.36311/2447-780X.2019.v5n2.09.p103>. Disponível em: <https://revistas.marilia.unesp.br/index.php/RIPPMAR/issue/view/585>. Acesso em: 10 jun. 2025.

BOURDIEU, Pierre; PASSERON, Jean-Claude. **A reprodução**: elementos para uma teoria do sistema de ensino. 2. ed. Petrópolis: Vozes, 2008.

BRASIL. Constituição de 1988. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Brasília, DF: Presidência da República, 1988. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm. Acesso em: 1 maio 2025.

BRASIL. **Decreto n. 10.502, de 30 de setembro de 2020**. Institui a Política Nacional de Educação Especial: Equitativa, Inclusiva e com Aprendizado ao Longo da Vida. Brasília, DF: Presidência da República, 2020. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2019-2022/2020/decreto/d10502.htm. Acesso em: 2 maio 2025.

BRASIL. **Decreto n. 6.571, de 17 de setembro de 2008**. Dispõe sobre o atendimento educacional especializado, regulamenta o parágrafo único do art. 60 da Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996, e acrescenta dispositivo ao Decreto no 6.253, de 13 de novembro de 2007. Brasília, DF: Presidência da República, 2008. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/decreto/d6571.htm. Acesso em: 2 maio 2025.



BRASIL. **Decreto n. 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, 2009b. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2009/decreto/d6949.htm. Acesso em 3 maio 2025.

BRASIL. **Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996.** Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, DF: Presidência da República, 1996. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm. Acesso em: 1 maio 2025.

BRASIL. Ministério da Educação. INEP. **Censo Escolar 2023.** Brasília: Ministério da Educação, 2024. Disponível em: <https://www.gov.br/inep/pt-br/areas-de-atuacao/pesquisas-estatisticas-e-indicadores/censo-escolar/resultados>. Acesso em: 3 jun. 2025.

BRASIL. Ministério da Educação. INEP. **Censo Escolar 2024.** Brasília: Ministério da Educação, 2025. Disponível em: <https://www.gov.br/inep/pt-br/areas-de-atuacao/pesquisas-estatisticas-e-indicadores/censo-escolar/resultados>. Acesso em: 3 jun. 2025.

BRASIL. Ministério da Educação. MEC/SEESP. **Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva.** Brasília, DF: Presidência da República, 2008. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/politicaeducacional.pdf>. Acesso em: 3 maio 2025.

BRASIL. Ministério da Educação. MEC/UNESCO. **Documento técnico contendo as informações educacionais sobre o Atendimento Educacional Especializado - AEE das Regiões Sul e Centro-Oeste, Sudeste, Norte e Nordeste do Brasil.** Brasília: Ministério da Educação, 2022. Disponível em: https://diversa.org.br/wp-content/uploads/2024/04/pesquisa_nacional_aee_mec_unesco_2022.pdf. Acesso em: 20 maio 2025.

BRASIL. Ministério da Educação. **Resolução CNE/CEB nº 2, de 11 de setembro de 2001.** Institui diretrizes nacionais para a educação especial na educação básica. Brasília: Ministério da Educação, 2001. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/CEB0201.pdf>. Acesso em: 3 maio 2025.

BRASIL. Ministério da Educação. **Resolução CNE/CEB nº 4, de 2 de outubro de 2009.** Institui Diretrizes Operacionais para o Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica, modalidade Educação Especial. Brasília: Ministério da Educação, 2009a. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/rceb004_09.pdf. Acesso em: 3 maio 2025

BRASIL. Ministério dos Direitos Humanos e da Cidadania. MDHC. **Pessoas com Deficiência.** Diagnóstico com base nos dados e informações disponíveis em registros administrativos, pesquisas e sistemas do Governo Federal. Brasília: Ministério dos Direitos Humanos e da Cidadania, 2023. Disponível em: https://www.gov.br/mdh/pt-br/navegue-por-temas/pessoa-com-deficiencia/publicacoes/Relatorio_CGIE_PCD_.pdf Acesso em: 10 mai. 2025.

CARVALHO, Rosita Edler. **Inclusão:** o paradigma do século XXI. Porto Alegre: Mediação, 2004.

CRISTO JÚNIOR, Carlos Henrique Nascimento de. *et al.* A educação especial e inclusiva no ensino fundamental. **Contribuciones a Las Ciencias Sociales**, São José dos Pinhais, v. 17, n. 8, p. 1-12, 2024. DOI: <https://www.doi.org/10.55905/revconv.17n.8-035>. Disponível em: <https://ojs.revistacontribuciones.com/ojs/index.php/clcs/article/view/9092>. Acesso em: 6 jun. 2025.

CRUVINEL, Silvia Peres. Inclusão social? de quem e para quem? **Humanidades & Tecnologia**, v. 40, p. 309-324, mai./jul. 2023. DOI: 10.5281/zenodo.8087223. Disponível em: <https://zenodo.org/record/8087223>. Acesso em: 20 jun. 2025.



DRAGO, Rogério; GABRIEL, Emilio. A pessoa com deficiência e a educação especial no Brasil nos últimos 200 anos: sujeitos, conceitos e interpretações. **Revista Educação Especial Santa Maria**, Santa Maria, v. 36, 2023. DOI: <https://www.doi.org/10.5902/1984686X73415>. Disponível em: <https://periodicos.ufsm.br/educacaoespecial/article/view/73415>. Acesso em: 10 mai. 2025.

FÁVERO, C. H. *et al.* Educação inclusiva e os desafios do atendimento educacional especializado. **IOSR Journal of Business and Management**, v. 26, n. 11, p. 41–47, nov. 2024. Disponível em: [https://www.iosrjournals.org/iosr-jbm/pages/26\(11\)Series-13.html](https://www.iosrjournals.org/iosr-jbm/pages/26(11)Series-13.html). Acesso em: 8 jun. 2025.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. 25. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1996. Disponível em: <https://nepegeo.paginas.ufsc.br/files/2018/11/Pedagogia-da-Autonomia-Paulo-Freire.pdf>. Acesso em: 1 jun. 2025.

GRAF, Lucimar *et al.* Formação docente na educação especial: desafios e possibilidades para a inclusão. **Revista Acadêmica Online**, [S.l.], v. 11, n. 55, p. e464, 2025. DOI: <https://doi.org/10.36238/2359-5787.2025.V11N55.464>. Disponível em: <https://www.revistaacademicaonline.com/index.php/rao/article/view/464>. Acesso em: 08 jun. 2025.

MANTOAN, Maria Teresa Eglér. Inclusão escolar: o que é? por quê? como fazer? São Paulo: Moderna, 2003. Disponível em: <https://files.cercomp.ufg.br/web/up/211/o/INCLUS%C3%83O-ESCOLARMaria-Teresa-Egl%C3%A9r-Mantoan-Inclus%C3%A3o-Escolar.pdf>. Acesso em: 10 maio 2025.

MAZZOTTA, Marcos José da Silveira. **Educação especial no Brasil: história e políticas públicas**. 5. ed. São Paulo: Cortez, 2005. Disponível em: <https://doceru.com/doc/x0xv8n58>. Acesso em: 6 maio 2025.

MIRANDA, Arlete Aparecida Bertoldo. Educação especial no brasil: desenvolvimento histórico. **Cadernos de História da Educação**. Uberlândia: Edufu, n. 7, p. 29-43, jan./dez. 2008. Disponível em: <https://seer.ufu.br/index.php/che/article/view/1880>. Acesso em: 5 jun. 2025.

NEVES, Libéria Rodrigues; RAHME, Mônica Maria Farid; FERREIRA, Carla Mercês da Rocha Jatobá. Política de Educação Especial e os Desafios de uma Perspectiva Inclusiva. **Educação & Realidade**, Porto Alegre, v. 44, n. 1, e84853, 2019. DOI: <http://dx.doi.org/10.1590/2175-623684853>. Disponível em <https://www.scielo.br/j/edreal/a/J8j5ZYK99htRZyQnW7Cqbrs/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 1 jun. 2025.

NOZU, Washington Cesar Shoiti; ICASATTI, Albert Vinicius; BRUNO, Marilda Moraes Garcia. Educação inclusiva enquanto um direito humano. **Inclusão Social**, Brasília, v. 11, n. 1, p. 21-34, jul./dez. 2017. Disponível em: <https://revista.ibict.br/inclusao/issue/view/254>. Acesso em: 3 jun. 2025.

PEREIRA, Cléia Demétrio; MENDES, Geovana Mendonça Lunardi. As diferenças da diferenciação curricular: práticas curriculares na escolarização de alunos com deficiência intelectual da educação básica no brasil e em portugal. In: NOZU, Washington Cesar Shoiti; SIEMS, Maria Edith Romano; KASSAR, Mônica de Carvalho Magalhães (org.). **Políticas e práticas em educação especial e inclusão escolar**. Curitiba: Íthala, 2021. p. 151-165. Disponível em: <https://www.ithala.com.br/produto/e-book-livre-acesso-politicas-e-praticas-em-educacao-especial-e-inclusao-escolar/>. Acesso em: 02 maio 2025.

PLETSCH, Márcia Denise. A formação de professores para a educação inclusiva: legislação, diretrizes políticas e resultados de pesquisa. **Educar**, Curitiba, n. 33, p. 143-156, 2009. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/er/a/VNnyNh5dLGQBRR76Hc9dHqQ/?format=>



[pdf&lang=pt](#). Acesso em: 3 jun. 2025.

ROSSETTO, Elisabeth. Formação do professor do atendimento educacional especializado: a educação especial em questão. **Revista Educação Especial**, Santa Maria, v. 28, n. 51, p. 103–116, 2015. DOI: <https://doi.org/10.5902/1984686X13367> Disponível em: <https://periodicos.ufsm.br/educacaoespecial/article/view/13367>. Acesso em: 08 jul. 2025.

SANTOS, Gilmara Ozório da Silva; MELO, Geovana Ferreira. Formação docente para o atendimento educacional especializado na sala de recurso multifuncional. **Linguagens, Educação e Sociedade**, Teresina, n. 40, 2018. DOI: <https://doi.org/10.26694/les.v1i40.8201> Disponível em: <https://periodicos.ufpi.br/index.php/lingedusoc/article/view/1156>. Acesso em: 08 jun. 2025.

SANTOS, Giselle Cristina Menezes dos. *et al.* Barreiras atitudinais: discutindo inclusão no cotidiano escolar através do combate ao capacitismo. **Revista Educação Especial Santa Maria**, Santa Maria, v. 36, 2023. DOI: <http://dx.doi.org/10.5902/1984686X72183>. Disponível em: <https://periodicos.ufsm.br/educacaoespecial/article/view/72183>. Acesso em: 10 maio 2025.

SANTOS, Rummening Marinho dos; RODRIGUES, Janine Marta Coelho. Breve histórico da educação especial no brasil: da exclusão à inclusão das pessoas com deficiência visual. **Estudo & Debate**, Lajeado, v. 30, n. 4, p. 160-179, 2023. Disponível em: <http://univates.br/revistas/index.php/estudoedebate/article/view/3480>. DOI: 10.22410/issn.1983-036X.v30i4a2023.3480. Acesso em: 11 jun. 2025.

SASSAKI, Romeu Kazumi. **Inclusão: construindo uma sociedade para todos**. 8. ed. Rio de Janeiro: WVA, 2010. Disponível em: <https://pdfcoffee.com/56632330-construindo-uma-sociedade-para-todos-livro-sasaki-1-pdf-free.html>. Acesso em: 15 maio 2025.

UCHÔA, Márcia Maria Rodrigues; CHACON, Jerry Adriano Villanova. Educação inclusiva e educação especial na perspectiva inclusiva: repensando uma educação outra. **Revista Educação Especial Santa Maria**, Santa Maria, v. 35, 2022. DOI: <http://dx.doi.org/10.5902/1984686X69277>. Disponível em: <https://periodicos.ufsm.br/educacaoespecial/article/view/69277>. Acesso em: 10 maio 2025.

UNESCO. **Declaração de Salamanca e Linha de Ação sobre Necessidades Educativas Especiais**. Salamanca, 1994. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/salamanca.pdf>. Acesso em: 15 maio 2025.

ZILIOTTO, Gisele Sotta; GISI, Maria Lourdes. As políticas de educação especial no brasil: trajetória histórica dos normativos e desafios. **Sísifo Revista de Educação**, Lisboa, v. 6, n. 3, 2018. DOI: <https://doi.org/10.25749/sis.15075>. Disponível em: <https://revistas.rcaap.pt/sisyphus/article/view/15075>. Acesso em: 15 jun. 2025.