

DESAFIOS E CONQUISTAS NA INCLUSÃO DE ALUNOS COM DEFICIÊNCIA: UMA ABORDAGEM PRÁTICA

EIXO TEMÁTICO: 08
TIPO DO ESTUDO: PP

Luzia Tibúrcio dos SANTOS
e-mail: luziatiburcio21@gmail.com
Discente em Licenciatura em Pedagogia – Estácio de Sá

Carlos Dyego Batista da SILVA
e-mail: cdyeggo13@gmail.com
Tradutor e intérprete de Libras / Programa de pós-graduação
em Educação Especial UFSCar – São Carlos – UFSCar

RESUMO: Este trabalho analisa os desafios e possibilidades da inclusão escolar de alunos com deficiência, com ênfase na utilização de recursos pedagógicos e didáticas acessíveis, destacando a influência da formação e do engajamento docente na efetividade desse processo. A pesquisa, de natureza qualitativa e caráter bibliográfico, examinou documentos oficiais, legislações e produções acadêmicas sobre educação especial. Os resultados revelam que, apesar dos avanços legais, a prática escolar ainda enfrenta limitações significativas. Estas incluem, principalmente, a insuficiência de preparo e o desinteresse de alguns professores, além da carência de apoio institucional e de programas de formação continuada. Por outro lado, experiências exitosas evidenciam que a inclusão se concretiza quando há comprometimento docente, planejamento diferenciado e uso criativo de recursos pedagógicos. O estudo conclui que a efetivação da inclusão depende de três pilares centrais: formação e engajamento dos professores, disponibilidade de recursos acessíveis e suporte institucional.

Palavras-chave: educação especial. alunos com deficiência. inclusão escolar.

1 INTRODUÇÃO

A inclusão escolar de alunos com deficiência é um tema que, ao longo das últimas décadas, ganhou espaço significativo no debate educacional. No entanto, ainda persiste uma distância considerável entre as normativas legais e a prática cotidiana nas escolas brasileiras. Como lembram D'Oliveira et. al. (2025, p. 17212), “A inclusão não se resume à matrícula de estudantes com deficiência, mas envolve a garantia de condições para seu pleno desenvolvimento e participação”. Para que essa garantia se concretize, a inclusão não deve se resumir à matrícula, mas depender, fundamentalmente, da implementação de recursos pedagógicos acessíveis e da disposição dos professores em assumir o compromisso ético e social de ensinar a todos.

Os recursos pedagógicos e as didáticas acessíveis são instrumentos fundamentais para que o ensino se torne de fato inclusivo. A falta de preparo dos professores, aliada ao desinteresse de alguns em adaptar suas práticas, compromete o acesso ao conhecimento. Essa realidade mostra que, embora as políticas públicas estejam amparadas em legislações, sua efetividade depende de um corpo docente qualificado e comprometido. A Lei Brasileira de Inclusão reforça que “a educação constitui direito da pessoa com deficiência, assegurado em todos os níveis, sem discriminação e com base na igualdade de oportunidades” (Lei n.º 13.146, 2015, p. 21).

A literatura em educação inclusiva reforça que a postura docente é determinante no processo de ensino-aprendizagem. Paulo Freire (1996, p. 67) afirma que “ensinar não é transferir conhecimento, mas criar as possibilidades para a sua própria produção ou a sua construção”. Quando os professores se negam a adaptar metodologias e a utilizar recursos diferenciados, reduzem a possibilidade de que os estudantes com deficiência participem ativamente do processo educativo, perpetuando a exclusão escolar.

É importante considerar que a falta de preparo docente não se resume a falhas individuais, mas é reflexo de uma formação inicial ainda pouco voltada para a diversidade. Como observa Carvalho (2014), grande parte dos cursos de licenciatura oferece pouca ou nenhuma disciplina dedicada à educação inclusiva, deixando os futuros professores sem ferramentas teóricas e práticas para lidar com situações reais em sala de aula.

A esse respeito, a Declaração de Salamanca destaca que “Aqueles escolas que acolhem todas as crianças, independentemente de suas condições físicas, intelectuais, sociais, emocionais, linguísticas ou outras, são as mais eficazes em combater atitudes discriminatórias, criando comunidades acolhedoras, construindo uma sociedade inclusiva e alcançando a educação para todos.” (UNESCO, 1994, p. 11).

Essa citação evidencia que a inclusão não é apenas uma prática pedagógica, mas uma responsabilidade social. No entanto, no Brasil, ainda é comum que os professores resistam à ideia de adaptar sua prática. Alguns alegam falta de tempo, excesso de demandas burocráticas ou até mesmo a falsa crença de que a inclusão prejudica o rendimento da turma. Como observa Mendes (2010, p. 89), “a resistência docente é um dos maiores obstáculos à efetivação da educação inclusiva, pois sem a colaboração ativa do professor, nenhuma política pública se concretiza”.

O uso de recursos pedagógicos acessíveis é indispensável para garantir o direito de aprender. Tecnologias assistivas, livros em braille, materiais ampliados, jogos adaptados, Libras e comunicação alternativa são exemplos de instrumentos que podem transformar a experiência escolar de alunos com deficiência. Todavia, de nada adianta disponibilizar recursos se os professores não recebem formação para utilizá-los. Como destaca Vygotski (1997, p. 45), “o aprendizado desperta processos internos de desenvolvimento que somente operam quando a criança interage com pessoas em seu ambiente e em cooperação com seus companheiros”.

Esse olhar reforça que a inclusão deve ser compreendida como processo coletivo e colaborativo. A escola precisa criar condições para que a aprendizagem seja significativa, rompendo com práticas tradicionais centradas apenas na transmissão de conteúdos. No entanto, a persistência de métodos pedagógicos inflexíveis impede a participação efetiva dos alunos com deficiência e reforça barreiras atitudinais.

A reflexão sobre recursos pedagógicos e didáticas acessíveis precisa, portanto, ir além de questões técnicas, envolvendo também uma perspectiva crítica e humanizada. A inclusão deve ser entendida como prática social, na qual o professor tem papel central como mediador do conhecimento e agente de transformação. Negligenciar essa função é negar às pessoas com deficiência o direito de aprender e de exercer plenamente sua cidadania.

Diante desse cenário, o presente trabalho tem como objetivo principal analisar os desafios e as possibilidades na utilização de recursos pedagógicos e didáticas acessíveis no processo de inclusão escolar. Busca-se, especificamente: (i) discutir a falta de preparo e de interesse dos professores como obstáculos à efetivação da inclusão; (ii) refletir sobre a importância de metodologias adaptadas e recursos acessíveis no processo de aprendizagem; e (iii) discutir como a pesquisa em educação especial pode promover transformações concretas nas práticas pedagógicas e nas condições de acesso à educação, cumprindo assim sua função social.

2 MÉTODO

O presente estudo adota uma abordagem qualitativa, de caráter descritivo e exploratório, fundamentada em revisão bibliográfica e documental. A opção por esse tipo de pesquisa justifica-se pela natureza do objeto de estudo, que envolve dimensões humanas, sociais e pedagógicas de difícil apreensão por métodos quantitativos. Conforme aponta Flick (2009), a investigação qualitativa permite compreender significados atribuídos por sujeitos e instituições, ultrapassando a mera quantificação dos dados.

O delineamento metodológico teve início com uma revisão de literatura, compreendida como análise sistemática de produções acadêmicas e documentos oficiais que tratam da educação inclusiva e do uso de recursos pedagógicos acessíveis. Para Gil (2008), esse tipo de pesquisa possibilita situar o objeto no estado da arte e relacionar os resultados a debates já consolidados. Assim, foram contemplados não apenas obras de referência no campo da educação como os trabalhos de Vygotski (1997) e Freire (1996), mas também estudos de autores especializados em inclusão, como Sasaki (2009), Glat e Blanco (2007) D'Oliveira et. al. (2025), Mendes (2010), Carvalho (2014), além de legislações como a Lei Brasileira de Inclusão (Lei n.º 13.146/2015), a Constituição Federal de 1988, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei n.º 9.394/1996) e documentos internacionais como a Declaração de Salamanca (UNESCO, 1994). Esse levantamento possibilitou a construção de uma base teórica sólida, permitindo a articulação entre as normativas legais, os fundamentos pedagógicos e os desafios vivenciados no cotidiano escolar.

O levantamento do material ocorreu em bases digitais, repositórios institucionais Capes e Scielo. Foram selecionados textos que abordam práticas inclusivas, metodologias diferenciadas, recursos pedagógicos, formação docente e implementação de políticas públicas. Essa etapa possibilitou construir um panorama das principais convergências e tensões entre teoria e prática.

Na sequência, o corpus foi submetido à análise de conteúdo, segundo Bardin (2011), organizada em três fases: pré-análise, exploração do material e interpretação. Os dados foram categorizados em quatro eixos: (i) formação e engajamento docente; (ii) recursos pedagógicos e tecnologias assistivas; (iii) suporte institucional e políticas públicas; e (iv) barreiras atitudinais e metodológicas. Essa técnica permitiu não apenas descrever os dados, mas também interpretá-los criticamente.

Embora a pesquisa não tenha realizado coleta de dados em campo, utilizou relatos empíricos disponíveis na literatura, especialmente estudos de caso e experiências documentadas em artigos científicos. Essa estratégia garantiu a articulação entre teoria, legislação e práticas educacionais, aproximando a análise da realidade escolar. Além disso, buscou-se diversificar as fontes por meio da triangulação (Flick, 2009), combinando referenciais teóricos, documentos normativos e evidências empíricas para ampliar a validade dos achados.

A postura metodológica assumida foi crítica e propositiva. Inspirado em Freire (1996), entende-se a pesquisa como prática transformadora, capaz de problematizar contradições da inclusão escolar e de subsidiar alternativas pedagógicas e políticas. Nesse sentido, o estudo não se limitou a compilar dados, mas procurou identificar desafios persistentes e apontar caminhos para a consolidação de uma escola mais democrática e acessível.

3 RESULTADOS E DISCUSSÃO

A análise dos dados apontou os principais desafios que dificultam a concretização dos três pilares da inclusão, a formação e engajamento dos professores, a disponibilidade de recursos e o suporte institucional. Os resultados desta pesquisa evidenciam que, embora exista uma vasta produção acadêmica e documental voltada para a inclusão, a realidade prática nas escolas ainda se mostra distante do ideal previsto em legislações e políticas públicas. O levantamento bibliográfico apontou que a presença física de alunos com deficiência em turmas

regulares não garante, por si só, a inclusão, já que grande parte das práticas pedagógicas permanece engessada em métodos tradicionais, sem adaptações significativas. Reiterando o que D'Oliveira et al. (2025, p. 17212) já apontaram, a inclusão vai além da simples matrícula.

Outro ponto que emergiu dos dados analisados refere-se à carência de formação docente em educação inclusiva. Muitos professores reconhecem não ter recebido preparo durante a formação inicial e tampouco contar com programas de capacitação continuada que os habilitem a lidar com a diversidade em sala de aula. Essa lacuna contribui para a perpetuação de práticas excludentes e para o sentimento de insegurança docente diante das demandas específicas dos alunos com deficiência. Mendes (2010, p. 92) reforça que “o professor não pode ser responsabilizado individualmente pela ausência de preparo, mas sua resistência em buscar novas formas de ensinar precisa ser problematizada”.

A análise dos materiais também evidenciou que a falta de interesse de parte dos professores em adaptar recursos pedagógicos constitui um dos maiores entraves à inclusão. Esse desinteresse se manifesta tanto pela manutenção de práticas tradicionais quanto pela recusa em utilizar tecnologias assistivas ou materiais adaptados, mesmo quando estes estão disponíveis. Conforme Vygotski (1997, p. 58), “o desenvolvimento humano depende da mediação cultural e social”, e quando o professor se nega a ser esse mediador, limita o acesso ao conhecimento e compromete a aprendizagem do aluno com deficiência.

Em contrapartida, observou-se que experiências bem-sucedidas de inclusão ocorrem quando há engajamento docente, planejamento diferenciado e uso criativo de recursos acessíveis. Relatos analisados mostram que professores que se dispõem a inovar em suas práticas conseguem transformar a dinâmica da sala de aula, promovendo maior participação, autonomia e interação entre todos os alunos. Nesse sentido, Carvalho (2014, p. 77) destaca que “a inclusão é possível quando o professor compreende a diversidade como riqueza pedagógica e não como obstáculo ao ensino”.

Outro aspecto relevante identificado foi a insuficiência de apoio institucional. Muitos docentes relatam sentir-se sozinhos no processo de inclusão, sem contar com equipes multidisciplinares, materiais adaptados suficientes ou infraestrutura adequada. Essa ausência de suporte acaba reforçando a percepção equivocada de que a inclusão é inviável, o que contribui para o fortalecimento da resistência

docente. No entanto, a Declaração de Salamanca (UNESCO, 1994, p. 14) enfatiza que “a responsabilidade pela inclusão não pode recair unicamente sobre o professor, mas deve ser compartilhada por toda a comunidade escolar e pelo sistema educacional como um todo”.

Os resultados também revelam a importância da perspectiva humanizada no debate sobre inclusão. Não basta oferecer recursos técnicos; é preciso que os professores assumam uma postura ética, comprometida com a valorização das diferenças e com a construção de uma escola democrática. Paulo Freire (1996, p. 45) lembra que “ninguém educa ninguém, ninguém educa a si mesmo, os homens se educam entre si, mediatizados pelo mundo”. Esse pensamento reforça a ideia de que a inclusão é uma prática dialógica, que depende da abertura para o encontro, para a escuta e para o reconhecimento do outro como sujeito de direitos.

Por fim, a discussão aponta que o grande desafio da inclusão não está apenas na criação de legislações ou na disponibilização de recursos, mas, sobretudo, na mudança de mentalidade e de práticas pedagógicas. A transformação da escola em um espaço verdadeiramente inclusivo exige investimento em formação continuada, compromisso institucional e, principalmente, professores que compreendam sua função social como mediadores do conhecimento e promotores da equidade. Assim, os resultados desta pesquisa reforçam que a inclusão só se concretiza quando recursos pedagógicos e didáticos acessíveis são aliados a uma postura docente crítica, engajada e humanizada.

4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

O presente estudo buscou analisar os desafios e as possibilidades da inclusão escolar de alunos com deficiência, com ênfase no papel dos recursos pedagógicos e das didáticas acessíveis. A partir da revisão bibliográfica e da análise crítica de legislações e pesquisas acadêmicas, foi possível constatar que, apesar dos avanços legais conquistados nas últimas décadas, ainda existe um grande descompasso entre o discurso da inclusão e sua efetiva prática no contexto escolar brasileiro.

Verificou-se que a presença de recursos pedagógicos adaptados e de tecnologias assistivas é condição necessária, mas não suficiente, para a efetivação da inclusão. Esses instrumentos precisam ser acompanhados de metodologias diversificadas, planejamento flexível e, sobretudo, do engajamento do professor. A

pesquisa revelou que a falta de preparo docente, decorrente de uma formação inicial limitada e de ausência de capacitação continuada, permanece como um dos principais entraves à inclusão.

No que se refere ao desinteresse de parte dos professores em adaptar suas práticas, observa-se que essa postura compromete diretamente o processo de aprendizagem de estudantes com deficiência. Essa postura, muitas vezes justificada pela sobrecarga de trabalho ou pela falta de apoio institucional, evidencia que a inclusão não se concretiza apenas pela criação de leis, mas requer uma mudança cultural e pedagógica. Como destaca Freire (1996, p. 52), “a educação não se faz neutra; ela se faz comprometida com a libertação ou com a opressão”. Nesse sentido, o desinteresse e a falta de preparo do docente podem, inadvertidamente, perpetuar a opressão ao limitar o acesso ao conhecimento. Assim, o compromisso docente com a inclusão não é apenas técnico, mas ético e político.

Os resultados também apontaram experiências positivas, nas quais a postura crítica e inovadora de professores possibilitou transformações significativas no ambiente escolar. Nessas práticas, os recursos pedagógicos foram utilizados como ferramentas de mediação e não como meros complementos, permitindo que os alunos com deficiência participassem ativamente das atividades, construindo conhecimentos e fortalecendo sua autonomia. Esse achado reforça que a inclusão é viável, desde que haja disposição para romper com paradigmas tradicionais e reconhecer a diversidade como um valor pedagógico.

Outro ponto discutido foi a necessidade de apoio institucional. O professor, sozinho, não consegue sustentar o processo inclusivo de maneira plena. É preciso que as políticas públicas garantam não apenas legislações, mas também infraestrutura, materiais adequados e equipes multidisciplinares. A responsabilidade pela inclusão, portanto, deve ser coletiva, envolvendo gestores, famílias, comunidades escolares e sistemas de ensino, e não apenas o docente isoladamente.

Conclui-se, portanto, que a inclusão escolar depende de três pilares fundamentais: a formação e o interesse dos professores, a disponibilização de recursos pedagógicos acessíveis e o suporte institucional. Quando esses elementos estão ausentes, a inclusão corre o risco de se tornar apenas formal, restrita à matrícula, sem promover aprendizagens reais e sem cumprir sua função social.

Quando presentes, contudo, podem transformar a escola em um espaço de equidade, diálogo e emancipação.

Reafirma-se a ideia de que uma pesquisa em educação especial só tem relevância quando cumpre uma função social: provocar reflexões críticas e subsidiar práticas transformadoras. Acredita-se que os resultados aqui discutidos possam contribuir para repensar políticas formativas, incentivar professores a adotar práticas mais acessíveis e fortalecer a luta por uma escola verdadeiramente inclusiva. Afinal, garantir a inclusão não é apenas cumprir um direito legal, mas assegurar dignidade, respeito e oportunidade de aprendizagem para todos os sujeitos.

REFERÊNCIAS COM HIPERLINKS

Bardin, L. (2011). *Análise de conteúdo*. Edições 70.

[Brasil. \(1988\). *Constituição da República Federativa do Brasil de 1988*. Senado Federal. \(link externo\).](#)

[Brasil. \(1996\). *Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996: Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional*. Diário Oficial da União. \(link externo\).](#)

[Brasil. \(2015\). *Lei nº 13.146, de 6 de julho de 2015: Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência \(Estatuto da Pessoa com Deficiência\)*. Diário Oficial da União. \(link externo\).](#)

Carvalho, R. E. (2014). *Escola inclusiva: A reorganização do trabalho pedagógico*. Mediação.

[D'Oliveira, K. S., Lacerda, J. L., Quaresma, C. P. D., Oliveira, A. P. S., Silva, A. O., Silva, C. A., & Nascimento, C. O. S. \(2025\). A BNCC e a educação inclusiva: Como tornar a escola um espaço para todos? In *Anais da Editora Impacto Científico* \(pp. 1486–1504\). Editora Impacto Científico. \(link externo\).](#)

Flick, U. (2009). Introdução à pesquisa qualitativa. Artmed.

Freire, P. (1996). *Pedagogia da autonomia: Saberes necessários à prática educativa*. Paz e Terra.

Gil, A. C. (2008). Como elaborar projetos de pesquisa. Atlas.

Glat, R., & Blanco, L. M. V. (2007). Educação inclusiva no contexto brasileiro: Reflexões sobre o fazer pedagógico e as políticas públicas. EdUERJ.

[Mendes, E. G. \(2010\). A radicalização do debate sobre inclusão escolar no Brasil. *Revista Brasileira de Educação*, 15\(45\), 61–80. \(link externo\)](#)

Minayo, M. C. S. (2012). Pesquisa social: Teoria, método e criatividade. Vozes.

Sassaki, R. K. (2009). Inclusão: Construindo uma sociedade para todos. WVA.

[UNESCO. \(1994\). *Declaração de Salamanca e linha de ação sobre necessidades educativas especiais*. UNESCO. \(link externo\)](#)

Vygotski, L. S. (1997). *A formação social da mente* (4ª ed.). Martins Fontes.