CENTRO UNIVERSITÁRIO DE ITAJUBÁ – FEPI

Curso de Pedagogia

Amanda Vitória Ramos dos Santos

DESAFIOS E ESTRATÉGIAS DA INCLUSÃO DE ALUNOS COM NECESSIDADES ESPECIAIS NO ENSINO REGULAR

ITAJUBÁ
2025

Amanda Vitória Ramos dos Santos

DESAFIOS E ESTRATÉGIAS DA INCLUSÃO DE ALUNOS COM NECESSIDADES ESPECIAIS NO ENSINO REGULAR

Trabalho de Conclusão de Curso apresentado ao Curso de Pedagogia do Centro Universitário de Itajubá – FEPI como requisito parcial para obtenção do título de Licenciado em Pedagogia

Orientador (a): Ana Carolina Carneiro Lopes

ITAJUBÁ
2025

SANTOS, Amanda Vitória Ramos dos

Desafios e Estratégias da inclusão de alunos com necessidades especiais no ensino regular. Amanda Vitória Ramos dos Santos. Itajubá, 2025, (37 p.)

Orientador (a): Ana Carolina Carneiro Lopes
Trabalho de Conclusão de Curso. Pedagogia. Centro Universitário de Itajubá – FEPI.

1. Inclusão. 2. Necessidades Especiais. 3. Ensino Regular. 4. Desafios e estratégias de aprendizagem.
I. LOPES, Ana Carolina Carneiro. II. FEPI – Centro Universitário de Itajubá. III. Título. Trabalho de Conclusão de Curso.

ATA DE APRESENTAÇÃO DO TRABALHO DE CONCLUSÃO DE CURSO DO CURSO DE PEDAGOGIA
FEPI – CENTRO UNIVERSITÁRIO DE ITAJUBÁ

Em sessão às dezenove horas do dia dezenove de novembro do ano de dois mil e vinte e cinco, a aluna **Amanda Vitória Ramos dos Santos** apresentou o Trabalho de Conclusão de Curso, intitulado **"Desafios e Estratégias da Inclusão de Alunos com Necessidades Especiais no Ensino Regular"** como requisito para conclusão do Curso de Pedagogia, perante uma Banca Examinadora composta pelos seguintes membros:

Prof.ª Ma. Ana Carolina Carneiro Lopes (orientadora)

Prof.ª Ma. Magda Cristina Nascimento Rochael (avaliadora)

Prof.ª Dra. Alba Helena Fernandes Caldas (avaliadora)

Aprovada (X)
Aprovada com Restrições ( )
Reprovada ( )

DEDICATÓRIA

Dedico este trabalho à minha ex-aluna Maria Luiza, com quem tive a honra de acompanhar durante um ano enquanto estagiária, e com sua força, sua doçura e sua maneira única de enxergar o mundo, transformaram o meu olhar sobre inclusão e me mostrou que é sobre enxergar além, acreditar e amar o meu trabalho. Malu, você é e sempre será uma das maiores inspirações da minha trajetória como educadora.

AGRADECIMENTOS

Agradeço primeiramente a Deus e a Nossa Senhora Aparecida, por guiarem meus passos e me sustentarem com fé em cada desafio desta caminhada acadêmica.

Aos meus alunos inclusivos, que transformaram meu cotidiano em aprendizados verdadeiros sobre amor e coragem. Cada sorriso, olhar e conquista fez com que eu tivesse ainda mais certeza do meu propósito como educadora, vocês são a inspiração que reforça a importância de uma escola para todos.

À minha ex-aluna Malu que marcou minha vida de forma única. Nosso ano juntas me fez enxergar o mundo com mais empatia, paciência e amor. Você será para sempre meu incentivo diário.

À família da Malu, que confiou no meu trabalho e me acolheu com carinho durante o meu ano de estágio. Essa experiência marcou profundamente a minha trajetória e reforçou meu amor pela profissão.

Ao meu noivo Leon Richard pelo incentivo constante e pelo apoio que me fortaleceu nos momentos que pensei em desistir. Agradeço por acreditar nos meus sonhos, por me lembrar do meu valor e por caminhar ao meu lado com amor e compreensão.

À minha cunhada Angel por seu incentivo, carinho e cuidado que me fizeram sentir mais leve e confiante.

Aos meus avós, Maria e Francisco, por suas orações diárias, por acreditarem em mim e por me incentivarem a nunca desistir dos meus sonhos. Ser o orgulho de vocês não tem preço. Todo o amor, força e fé que me transmitiram foram essenciais para que eu chegasse até aqui.

À minha mãe, Herica, por ser meu exemplo de força, dedicação e amor incondicional. Sua presença e apoio em todos os momentos foram fundamentais nesta caminhada.

À minha irmã, Ana Clara, por estar sempre ao meu lado, acreditando em mim.

Agradeço também ao meu pai, Adenisio, por todo o apoio, carinho e confiança depositados em mim.

À minha família, meu porto seguro, que nunca desistiram de mim, acreditaram no meu trabalho e por oferecerem apoio incondicional ao longo de toda a minha formação.

Ao meu amigo Lázaro, motorista do ônibus escolar, por toda ajuda, disponibilidade e amizade construída ao longo dessa etapa. Sua presença fez mais diferença do que imagina.

Às minhas colegas de faculdade e trabalho, Ana Flávia e Diana, pela parceria, amizade, apoio diário e pelos momentos compartilhados, que tornaram esta jornada mais significativa, sem vocês não teria chegado até aqui.

Aos meus queridos amigos Michelly, Maiara, Karine, Cauã e Priscilla, agradeço a amizade sincera, por cada palavra de incentivo, pelos conselhos e por estarem sempre ao meu lado em todos os momentos.

Às minhas amigas Luiza e Maria Gabriela, que me ajudaram a dar os primeiros passos para entrar na universidade e sempre me incentivaram a acreditar em mim.

Às professoras com quem tive a oportunidade de trabalhar durante meus estágios, por cada aprendizado, conselho e exemplo de dedicação. Cada experiência vivida ao lado de vocês contribuiu para o meu crescimento pessoal e profissional, reforçando ainda mais o meu amor pela educação.

À minha orientadora, professora Ana Carolina, pela sua dedicação e pelas orientações cuidadosas. Sou grata por cada aprendizado recebido.

Agradeço também aos demais professores com quem tive a honra de conviver ao longo desses quatro anos. Cada ensinamento compartilhado contribuiu significativamente para o meu crescimento acadêmico e para a construção da minha identidade profissional. Em especial, meu reconhecimento e gratidão às professoras Magda, Ângela, Stella, Alba e Ana Carolina.

A todos vocês o meu muito obrigada.

“A inclusão escolar implica transformar a escola para que ela responda às necessidades de todos os alunos.”
Mantoan (2003)

RESUMO

A inclusão é uma realidade no contexto educacional atual, exigindo que as escolas se adaptem para atender às necessidades de todos os alunos. Este trabalho de conclusão de curso tem como objetivo analisar os desafios da inclusão de alunos com necessidades especiais no Ensino Regular. Para atingir tal objetivo será realizada uma pesquisa qualitativa de cunho bibliográfico. Espera-se como resultado apresentar a trajetória da inclusão de alunos com necessidades especiais, destacando os aspectos legais e evidenciando quem são esses alunos. Além de mostrar que para ter êxito na inclusão de alunos com necessidades especiais, no ensino regular, é necessário rever a formação dos professores para se identificar os desafios. Entretanto, sabe-se que este é um longo caminho a ser trilhado e que precisa de mudanças contínuas, na busca pela garantia de uma melhor qualidade na educação que é ofertada aos alunos com necessidades especiais no ensino regular.

Palavras-chave: inclusão; necessidades especiais; Ensino Regular; desafios e estratégias de aprendizagem.

ABSTRACT

Inclusion is a reality in the current educational context, demanding schools to adapt with the necessary adjustments to adequately address the diverse needs of all students. This research aims to analyze the challenges of including students with special needs in mainstream education. For this purpose, the study was conducted using a qualitative bibliographic approach. The expected outcome is to present the trajectory of inclusion for students with special needs, highlighting legal aspects and identifying who these students are. Furthermore, it intends to demonstrate that, for the inclusion of students with special needs in mainstream education to be successful, it is imperative to revisit and strengthen teacher preparation in order to address the existing challenges. Nonetheless, it is recognized that this constitutes a gradual and ongoing process, demanding constant transformation to secure equitable and high-quality education for students with special needs within mainstream educational settings.

Keywords: Inclusion. Special needs. Mainstream education. Challenges and learning strategies.

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO 11
2 O CAMINHO DA EDUCAÇÃO INCLUSIVA 13
3 DESAFIOS E ESTRATÉGIAS DA EDUCAÇÃO INCLUSIVA 19
3.1 Desafios da Inclusão na Educação 19
3.2 Estratégias para uma Educação Inclusiva de Qualidade 22
4 FORMAÇÃO DO PROFESSOR 27
5 CONCLUSÃO 33
REFERÊNCIAS 34

1 INTRODUÇÃO

A inclusão escolar constitui um dos maiores desafios e, ao mesmo tempo, uma das principais conquistas da educação contemporânea. No contexto da Educação Básica, especialmente no Ensino Regular, observa-se a necessidade de garantir que todos os alunos, independentemente de suas condições, tenham acesso, participação e aprendizagem em ambientes educativos que promovam diversidade, respeito e equidade. Nesse cenário, a presença de alunos com necessidades educacionais especiais exige que a escola se reorganize pedagogicamente e estruturalmente, de modo a acolher diferenças e assegurar o desenvolvimento integral de cada sujeito, reconhecendo suas potencialidades e singularidades.

Ao longo da história, a educação destinada às pessoas com deficiência passou por diferentes paradigmas, indo da exclusão à segregação, da integração à inclusão. Este último, por sua vez, pressupõe a participação ativa dos estudantes no cotidiano escolar, garantindo-lhes oportunidades reais de aprendizagem e interação social. Assim, a inclusão ultrapassa o simples ato de matricular o aluno com deficiência na escola; envolve, sobretudo, a construção de práticas pedagógicas e relações humanas que promovam pertencimento, respeito e autonomia.

A escolha deste tema se justifica pela relevância social e educacional da inclusão e também pela vivência prática durante o estágio, no qual foi possível acompanhar mais de perto a trajetória de alunos com necessidades especiais no Ensino Regular. A convivência com esses estudantes, especialmente com Maria Luiza, permitiu compreender que a inclusão não se resume a leis e diretrizes, mas a vínculos, escuta sensível e compromisso ético. Essa experiência reforçou a importância de refletir sobre as condições concretas oferecidas pela escola, bem como as estratégias e desafios que permeiam o trabalho docente nesse processo.

Este trabalho tem como objetivo geral analisar os desafios da inclusão de alunos com necessidades especiais no Ensino Regular. Para alcançá-lo, os objetivos específicos incluem: compreender o percurso histórico da educação inclusiva e suas implicações no contexto escolar; apresentar desafios e

estratégias pedagógicas que favoreçam práticas inclusivas significativas e humanizadas; e discutir a formação inicial e continuada do professor frente às demandas inclusivas e apresentar desafios e estratégias pedagógicas que favoreçam práticas inclusivas significativas e humanizadas.

A presente pesquisa caracteriza-se como bibliográfica de abordagem qualitativa, conforme Gil (2002), fundamentando-se em livros, artigos científicos e documentos oficiais com o propósito de reunir contribuições teóricas que auxiliem na compreensão da inclusão no ambiente escolar.

A estrutura deste trabalho organiza-se em três capítulos. O primeiro capítulo aborda o percurso histórico da educação inclusiva, ressaltando as mudanças de paradigmas e os avanços legais. O segundo capítulo discute a formação docente e sua importância para a efetivação de práticas inclusivas. O terceiro capítulo apresenta os desafios enfrentados pelas escolas e os caminhos possíveis para a construção de estratégias inclusivas que promovam a aprendizagem e a participação de todos.

2 O CAMINHO DA EDUCAÇÃO INCLUSIVA

O presente capítulo tem como objetivo analisar o surgimento do conceito de inclusão na sociedade e examinar de que maneira sua consolidação impactou a escola, promovendo processos de renovação pedagógica e organizacional.

Ao investigar o tratamento dispensado às pessoas com deficiência na Antiguidade e na Idade Média, constata-se que o conhecimento disponível é bastante limitado. A maior parte das informações provém, na verdade, de referências encontradas na literatura grega e romana (Aranha, 1996).

Em Esparta e Atenas, crianças com deficiência física, sensorial ou intelectual eram frequentemente consideradas inferiores, o que muitas vezes resultava em sua eliminação. Nesses contextos, os ideais atléticos e de beleza constituíam a base da organização sociocultural, o que tornava socialmente aceitáveis práticas de abandono e exclusão (Rodrigues, 2008).

A compreensão desses procedimentos requer que sejam analisados dentro do contexto socioeconômico e político vigente na época, em que a vida humana possuía valor apenas na medida em que atendia aos interesses da nobreza, contribuindo para a realização de seus desejos e satisfação de suas necessidades. Nesse cenário, a pessoa com deficiência não era considerada relevante enquanto ser humano, uma vez que seu abandono, exposição ou eliminação não configurava questão ética ou moral (Aranha, 2005).

Ainda segundo a autora, a literatura antiga atribui aos indivíduos com deficiência intelectual apenas ocupações de entretenimento, como bobo ou palhaço, destinadas exclusivamente à diversão dos senhores e de seus convidados.

A partir do século XIX, na tentativa de oferecer um atendimento mais adequado às pessoas com deficiência, a sociedade passou a instituir organizações especializadas voltadas a esse público. Nesse período, as deficiências tornaram-se objeto de estudo da medicina, que buscou classificá-las, compreendê-las e desenvolver métodos de tratamento e reabilitação. Criaram-se, então, espaços específicos voltados à reabilitação e ao cuidado, com o objetivo de integrar esses indivíduos à vida social. Tal integração, contudo, era concebida sob uma perspectiva individualizada, em que se esperava que a pessoa com deficiência superasse suas limitações e se ajustasse ao padrão de

normalidade vigente. Assim, a responsabilidade pela adaptação recaía inteiramente sobre o sujeito, que deveria empreender todos os esforços para participar da vida social (Walber; Silva, 2006).

No contexto histórico, Menicucci (2005) identifica quatro paradigmas que marcaram as diferentes etapas do processo de inclusão social e escolar das pessoas com deficiência: exclusão, segregação, integração e inclusão.

De acordo com Menicucci (2005), o primeiro paradigma, denominado exclusão, perdurou por décadas, uma vez que se baseava na marginalização daqueles que não se enquadravam nos padrões de normalidade estabelecidos pela sociedade. Nesse contexto, pessoas com deficiência eram privadas do convívio social e, muitas vezes, destinadas ao extermínio. Em contrapartida, o paradigma da segregação emergiu sob influência do cristianismo, que defendia a ideia de que todos, sem exceção, eram filhos de Deus. Assim, o grupo antes condenado à eliminação passou a ser mantido em isolamento, afastado do convívio com as pessoas consideradas “normais”.

Portanto neste contexto:

> Pessoas com deficiência são então pacientes a que se destinam atendimento clínico-terapêutico. É nesse sentido que o direito à educação das pessoas com deficiência começa a ser reconhecido. Entretanto, sob o pretexto de não estarem aptas ao atendimento desses "doentes pacientes" (Menicucci, 2005, p.10). (grifo da autora)

Segundo Aranha (2005), a partir do momento em que a deficiência passou a ser concebida como um fenômeno de natureza orgânica, emergiu a chamada tese da organicidade, a qual impulsionou avanços significativos no campo da medicina. Nesse contexto, a deficiência passou a ser interpretada como um processo natural, compreendido sob a ótica biológica, o que possibilitou novas formas de estudo e intervenção. A autora afirma que:

> Com a tese da organicidade, pessoas com deficiência recebem ações de tratamento médico e consequentemente, a tese do desenvolvimento por estimulação vai encaminhá-los para ações de ensino, definitivamente a partir do século XVIII (Aranha, 2005, p. 13).

Em decorrência dessas transformações, consolidou-se uma nova interpretação, fundamentada na defesa de que todos os cidadãos devem ter acesso aos recursos disponibilizados pela comunidade, desde que sejam respeitadas as particularidades e individualidades de cada sujeito. Esse princípio

passou a constituir a base para a consolidação da ideia de inclusão (Aranha, 1996b).

De acordo com Mazzotta (1996), a trajetória da educação de pessoas com deficiência no Brasil pode ser compreendida em três períodos distintos. O primeiro, que se estende de 1854 a 1956, foi marcado predominantemente por iniciativas de caráter privado, voltadas ao atendimento educacional dessas pessoas. O segundo período, compreendido entre 1957 e 1993, caracteriza-se pela implementação de ações oficiais em âmbito nacional, voltadas à organização e expansão do atendimento especializado. Já o terceiro período, iniciado em 1993 e estendendo-se até os dias atuais, destaca-se pelos movimentos em prol da inclusão escolar. Nesse contexto, observa-se que o termo “inclusão” é relativamente recente, assim como as discussões sobre essa temática no campo da literatura educacional brasileira.

As décadas de 1980 e 1990 marcaram um período significativo para o avanço do movimento de inclusão de alunos com deficiência nas escolas regulares. Nesse contexto, iniciou-se a construção de um modelo educacional mais acolhedor e comprometido com a promoção da inclusão de todos os estudantes (Menicucci, 2005).

Todo esse movimento estava alicerçado nos princípios estabelecidos na Declaração de Salamanca, na qual oitenta e oito governos — entre eles o Brasil — reafirmaram o compromisso com a promoção de uma educação inclusiva e equitativa para todos.

> Compromisso para com a educação para todos, reconhecendo a necessidade e urgência da providência mento de educação para as crianças, jovens e adultos com necessidades educacionais especiais dentro do sistema regular de ensino [...] (Salamanca, 1994, p. 1).

De acordo com a Declaração de Salamanca (1994), é dever de todos os Estados assegurar o direito à educação de todas as pessoas com deficiência. Essa declaração oferece uma estrutura conceitual e orientadora para a formulação de políticas e práticas voltadas à promoção da inclusão educacional. Trata-se, sem dúvida, de um dos documentos internacionais mais relevantes já elaborados na área da educação especial, por estabelecer diretrizes e fundamentos que visam garantir o acesso e a permanência de todos os estudantes no sistema regular de ensino.

A Declaração de Salamanca sustenta que as escolas regulares, quando orientadas por princípios inclusivos, constituem o meio mais eficaz para combater atitudes discriminatórias, promover uma sociedade mais justa e inclusiva e efetivar o direito à educação para todos. Assim, reafirma-se o princípio fundamental da inclusão, segundo o qual:

> [..] todos os alunos aprenderem juntos, sempre que possível independentemente das dificuldades e das diferenças que apresentem. Estas escolas devem reconhecer e satisfazer as necessidades diversas dos seus alunos, adaptando-se aos vários estilos e ritmos de aprendizagem, de modo a garantir um bom nível de educação para todos, através de currículos adequados, de uma boa organização escolar de estratégias pedagógicas, de utilização de recursos e de uma cooperação com as respectivas comunidades. É preciso, portanto, um conjunto de apoios e de serviços para satisfazer o conjunto de necessidades especiais dentro da escola (Declaração de Salamanca, 1994, p. 11-12).

O atendimento educacional especializado, sob a perspectiva inclusiva, constitui um direito de todos os alunos com deficiência e está assegurado por lei. Esse atendimento deve estar presente em todos os níveis de ensino, desde a Educação Infantil até o Ensino Superior. Nesse contexto, cabe à escola garantir uma resposta educativa adequada às necessidades de todos os estudantes em seu processo de aprendizagem, implementando serviços de apoio pedagógico especializado que favoreçam tanto o desenvolvimento cognitivo quanto as interações sociais entre alunos com e sem deficiência. Dessa forma, promove-se um ambiente escolar que contribui para o desenvolvimento afetivo, social, motor e intelectual dos educandos (Mantoan, 2003).

Para que a inclusão se concretize, faz-se necessária uma mudança no paradigma educacional, permitindo que a educação escolar se reorganize diante dessa nova perspectiva. É notório que os antigos modelos vêm sendo amplamente discutidos e que a própria essência da educação — o conhecimento — está sendo reinterpretado. Há tempos, o sistema educacional demonstra sinais de esgotamento, e é justamente nesse contexto de crise paradigmática que emergem as transformações e inovações no campo educacional (Mantoan, 2003).

Conforme Alves (2006), para que a inclusão escolar se efetive, é imprescindível que as práticas educativas e os conhecimentos escolares sejam valorizados, de modo a respeitar a diversidade presente entre os alunos. Para que essa prática se concretize, algumas considerações se tornam fundamentais:

é necessário criar novas formas de aprendizagem que contemplem as diferenças, garantir a participação de todos os segmentos da comunidade escolar, assegurar recursos adequados, utilizar uma linguagem acessível e, sobretudo, que todos os envolvidos tenham a coragem de assumir desafios e enfrentar riscos inerentes ao processo inclusivo.

Dessa forma, a inclusão de alunos com deficiências significativas nas turmas do ensino regular contribui para ampliar a consciência acerca de todos os aspectos que envolvem a interação escolar enquanto comunidade. Tal processo promove reflexões sobre seus limites, os direitos de seus membros, as relações internas e externas e a própria trajetória histórica da instituição (Taylor, 1992 apud Stainback; Stainback, 1999).

Diante disso, promover a adesão à inclusão envolve um trabalho criativo que visa elevar o nível de consciência, redirecionando a energia, antes focada no medo, para a resolução de problemas, favorecendo a reconsideração de limites, relações interpessoais, estruturas institucionais e benefícios pedagógicos. Quando esse redirecionamento não ocorre, alunos com deficiência acabam excluídos do processo educativo ou passam a ser atendidos por programas de educação individualizada, sob a supervisão de professores assistentes (Schnorr, 1990 apud Stainback; Stainback, 1999).

Para Fullan (1993 apud Stainback; Stainback, 1999), falar em renovação escolar remete à reestruturação do ambiente escolar, tanto em seus aspectos culturais quanto estruturais. Nesse contexto, alunos, pais, professores e diretores que se dedicam ativamente à inclusão de estudantes com deficiência representam uma força cultural significativa para a transformação da escola, a qual se manifesta da seguinte forma:

> Na maioria das reformas de reestruturação, imagina-se que novas estruturas resultem em novos comportamentos e culturas, mas a maioria não consegue isso. Não há dúvidas sobre um relacionamento recíproco entre a mudança estrutural e cultural, mas ele é muito mais poderoso quando os professores e os diretores começam a trabalhar de novas maneiras apenas para descobrir que as estruturas escolares estão inadequadas para as novas orientações e devem ser alteradas [….] (Fullen, 1993 apud Stainback; Stainback, 1999, p. 49).

Dessa forma, a inclusão compreendida apenas como inserção representa o nível mais elementar do acolhimento entre os indivíduos. Tal acolhimento refere-se, sobretudo, ao espaço físico em que essas pessoas estão inseridas, não abrangendo, necessariamente, as trocas simbólicas e afetivas estabelecidas

nas relações interpessoais. Nesse sentido, a proposta de uma escola inclusiva ultrapassa essa concepção inicial, uma vez que implica na criação de condições efetivas de integração e participação, visando à assimilação e valorização dos sujeitos historicamente excluídos, sejam eles pessoas com deficiência ou não (Carvalho, 2006).

A inclusão de alunos com necessidades educacionais especiais requer avanços significativos no âmbito educacional. Nesse sentido, a escola deve ser compreendida como um espaço em constante transformação, capaz de promover práticas pedagógicas que atendam à diversidade e assegurem a efetiva participação de todos os estudantes, neste sentido a escola deve ser:

> [...] um espaço inclusivo se, nela, suas dimensões físicas: nas salas de aula nas dependências administrativas, nas áreas externas e em outros aspectos que envolvem sua arquitetura e engenharia, permitirem acessibilidade física com a maior autonomia possível, em especial para alunos com deficiência. A escola será um espaço inclusivo se houver articulação entre as políticas públicas que garantam aos cidadãos o exercício de seu direito à educação, como um bem (Carvalho, 2012, p.96).

Diante do percurso histórico da educação inclusiva, é possível afirmar que o Brasil tem avançado de forma significativa na consolidação de políticas e práticas voltadas à equidade e ao respeito à diversidade. Contudo, os desafios permanecem expressivos, especialmente no que diz respeito à efetiva implementação das propostas inclusivas nas escolas regulares. Pesquisas recentes evidenciam que, apesar dos marcos legais, ainda há lacunas no processo de formação docente e na oferta de recursos adequados ao atendimento das diferentes necessidades educacionais (Souza; Moraes, 2024).

Nesse contexto, pesquisas contemporâneas apontam que o avanço da inclusão depende da articulação entre políticas públicas, formação docente contínua e participação da comunidade escolar, de modo a construir ambientes verdadeiramente democráticos, acessíveis e acolhedores (Mantoan, 2021; Glat; Fernandes, 2019; Unesco, 2020).

Assim, o caminho da inclusão permanece em constante construção, representando não apenas um desafio, mas também uma oportunidade de promover uma educação mais justa, equitativa e humanizada, fundamentada nos princípios da diversidade e da cidadania.

3 DESAFIOS E ESTRATÉGIAS DA EDUCAÇÃO INCLUSIVA

Este capítulo tem como objetivo abordar os principais desafios enfrentados pelas instituições de ensino na efetivação da educação inclusiva, bem como apresentar estratégias que possam contribuir para a promoção de práticas pedagógicas mais equitativas e significativas. A construção de uma escola verdadeiramente inclusiva exige o enfrentamento de barreiras que permeiam o cotidiano escolar e a adoção de ações que favoreçam o desenvolvimento de todos os alunos.

Segundo Mantoan (2015) e Sassaki (2010), a construção de uma escola inclusiva demanda superar barreiras pedagógicas, estruturais e atitudinais, garantindo o desenvolvimento de todos os alunos.

Atualmente, a inclusão escolar de estudantes com necessidades educacionais especiais na rede regular de ensino é um fato. A legislação brasileira é clara ao determinar a obrigatoriedade de acolher e matricular todos os alunos, independentemente de suas necessidades ou diferenças. No entanto, é fundamental destacar que o simples ato de acolher e matricular não garante, por si só, uma inclusão efetiva. É indispensável que as escolas disponham de recursos pedagógicos adequados e de condições estruturais e humanas que favoreçam o processo de aprendizagem. Dessa forma, além de assegurar o acesso, é essencial garantir a permanência e o desenvolvimento de todos os estudantes, preservando sempre a intencionalidade pedagógica e a qualidade do ensino. Incluir não se resume a matricular alunos com deficiência no ensino regular. É necessário garantir condições para que todos aprendam. (Mantoan, 2006, p. 35)

3.1 Desafios da Inclusão na Educação

Ao abordar a educação inclusiva, é fundamental reconhecer que, apesar dos avanços legais e pedagógicos, ainda existem desafios significativos que comprometem a efetivação desse processo no contexto escolar. Diversas barreiras de ordem estrutural, pedagógica e atitudinal influenciam diretamente a qualidade da inclusão e o desenvolvimento pleno dos estudantes com necessidades educacionais especiais.

Dessa forma, compreender tais desafios é essencial para a construção de práticas educativas mais justas e igualitárias, capazes de promover o direito à aprendizagem de todos.

Quando se discute a inclusão de pessoas com deficiência, é comum que surjam receios relacionados ao aumento das demandas de trabalho e à possibilidade de conflitos no ambiente escolar. Isso ocorre porque processos de mudança frequentemente despertam medo do desconhecido e insegurança diante de possíveis fracassos. Assim, para muitas instituições, manter a estrutura como está, pode parecer uma escolha mais “fácil”. Por outro lado, as próprias pessoas com deficiência também enfrentam desafios significativos na construção de sua identidade. Durante seu processo de socialização, muitas vezes, aprendem a associar a deficiência a ideias de fracasso e incapacidade, uma vez que as atitudes sociais e as formas de tratamento que recebem refletem valores discriminatórios. Dessa maneira, acabam, por vezes, internalizando sentimentos de não aceitação e inferioridade, influenciando negativamente sua autoestima e percepção de si (Vayere; Rocin, 1989).

Diante desse cenário, a realização de práticas inovadoras torna-se um desafio, especialmente quando os profissionais não recebem formação adequada para colocá-las em prática. Isso é evidente no caso das adaptações curriculares, estratégias pedagógicas essenciais para a efetivação da inclusão escolar. Embora os cursos de formação docente abordem teoricamente a educação inclusiva, muitas vezes essa discussão ocorre de forma superficial e desarticulada da prática, sem proporcionar reflexão aprofundada e preparação concreta para o trabalho com estudantes público-alvo da educação especial. Assim, ao se depararem com a realidade da sala de aula, muitos professores vivenciam sentimentos que variam da perplexidade à frustração, da exaustão à sensação de impotência. Frequentemente, não sabem como planejar, intervir ou avaliar de maneira adequada, o que evidencia lacunas na formação inicial e continuada desses profissionais (Glat, 2009)

Além da formação docente, outro desafio recorrente para a efetivação da educação inclusiva refere-se à insuficiência de recursos pedagógicos e tecnológicos adequados, bem como à falta de infraestrutura acessível. Muitas instituições de ensino ainda não dispõem de materiais adaptados, tecnologias assistivas ou espaços acessíveis, o que impossibilita o pleno desenvolvimento

dos alunos público-alvo da Educação Especial. Estudos recentes indicam que, apesar das políticas públicas e programas federais, a implementação de recursos inclusivos ainda ocorre de forma desigual e limitada, sobretudo em escolas públicas de regiões periféricas (Santos; Ferreira; Paiva, 2023).

Outro fator limitador refere-se à infraestrutura e aos recursos disponíveis nas instituições. Muitas escolas ainda carecem de materiais pedagógicos acessíveis, tecnologias assistivas, mobiliário adaptado e espaços adequados. Conforme observado por Santos, Ferreira e Paiva (2023), a desigualdade no acesso a recursos educacionais inclusivos ainda é recorrente, especialmente em escolas públicas de regiões periféricas. A ausência desses recursos limita o desenvolvimento dos estudantes e reforça a importância da Sala de Recursos Multifuncionais e do Atendimento Educacional Especializado (AEE).

Além disso, a colaboração entre professores do ensino regular e profissionais do Atendimento Educacional Especializado (AEE) ainda se mostra um desafio significativo no cotidiano escolar. Muitas vezes, observa-se falta de diálogo, ausência de planejamento coletivo e pouca articulação pedagógica entre esses profissionais, o que acaba gerando ações fragmentadas e pouco efetivas. Como afirmam Pacheco e Oliveira (2024), a inclusão só se fortalece quando há um trabalho colaborativo sistematizado e contínuo, orientado por práticas compartilhadas e mediadas pela reflexão conjunta entre professores, famílias e equipe escolar.

Adicionalmente, as barreiras atitudinais permanecem como um dos maiores obstáculos à inclusão. Preconceitos, baixas expectativas em relação ao potencial dos alunos com deficiência e visões capacitistas sobre aprendizagem ainda aparecem com frequência no ambiente escolar. De acordo com Costa e Silva (2023), atitudes negativas por parte de docentes e membros da comunidade escolar influenciam não apenas o desempenho acadêmico dos estudantes, mas também sua autoestima e sentimento de pertencimento. Dessa forma, promover uma cultura escolar inclusiva requer, além de formação técnica, mudanças profundas no campo das relações humanas e na concepção de diferença.

Por fim, destaca-se que a falta de políticas públicas consistentes e continuidade administrativa impede avanços mais sólidos nesse processo. Investimentos pontuais e ausência de acompanhamento sistemático fragilizam a

consolidação de práticas inclusivas de longo prazo. Como destacam Ribeiro e Lima (2023), a garantia de uma educação inclusiva depende diretamente de políticas sustentáveis e do comprometimento contínuo dos gestores públicos com a equidade educacional.

3.2 Estratégias para uma Educação Inclusiva de Qualidade

Considerando os desafios apresentados, torna-se imprescindível refletir sobre estratégias pedagógicas, estruturais e formativas que contribuam para uma escola realmente inclusiva. A implementação de práticas educativas eficazes requer planejamento, formação continuada dos profissionais, recursos adequados e uma visão pedagógica centrada no respeito às diferenças e no desenvolvimento de todos os estudantes.

Assim, esta seção apresenta ações e abordagens que podem fortalecer o processo de inclusão escolar, promovendo um ambiente educacional mais acessível, acolhedor e equitativo.

De acordo com Glat (2009), o currículo deve ser flexível e adaptado às necessidades dos alunos, garantindo seu acesso, participação e desenvolvimento. A autora destaca que a inclusão escolar não se limita ao acesso físico, mas exige ajustes nos objetivos, conteúdos e formas de avaliação, assegurando uma aprendizagem efetiva e significativa para todos.

Assim, a autora destaca que a inclusão escolar deve constituir um princípio estruturante — ou mesmo um eixo transversal — na elaboração do currículo. Esse compromisso curricular representa o primeiro requisito fundamental para que as adaptações curriculares se concretizem de maneira efetiva. Além disso, Glat (2009) aponta que existem outros três requisitos indispensáveis para a implementação adequada dessas adaptações, quais sejam:

> [...] a predisposição política para a inclusão, expressa nos textos legais vigentes; um novo paradigma em Educação, que tenha como pressuposto o respeito a diversidade como condição para a inclusão de todos os
> indivíduos socialmente excluídos (por gênero, etnia, religião, cultura ou por apresentarem necessidades especiais) e a preocupação com a integração plena, socioafetiva desses indivíduos (Glat, 2009, p.40).

Assim, quando se tem um currículo bem estruturado, torna-se mais amplo e seguro o modo de lidar com alunos com deficiência, principalmente quando o estudante a ser integrado apresenta prejuízos intelectuais, motores ou sensoriais mais severos. É claro que o desejável é que todos possam, apesar das diferenças, ter acesso à educação regular, ao ensino superior e ao mercado de trabalho. Porém, muitos profissionais que trabalham com essa população reconhecem que esse objetivo, na maioria dos casos, ainda se mostra utópico. Uma integração nesse nível exige uma mudança radical na forma como a sociedade trata essa questão. Toda a infraestrutura das cidades — incluindo escolas, transporte público, arquitetura e áreas de lazer — precisaria ser adaptada às necessidades dessa população, que, muitas vezes, permanece marginalizada (Mantoan, 1997).

A colaboração do professor especialista é fundamental, pois sua função consiste em oferecer um atendimento complementar ao processo de escolarização, além de manter diálogo constante com os professores do ensino regular. Essa parceria contribui para a construção de práticas pedagógicas mais inclusivas e favorece a aprendizagem dos estudantes público-alvo desse atendimento. Cabe ao professor especialista planejar, executar e avaliar o plano de Atendimento Educacional Especializado (AEE) para cada aluno, organizando estratégias pedagógicas adequadas e utilizando recursos acessíveis que promovam o desenvolvimento e a participação do estudante (Vomero, 2012).

Segundo o Ministério da Educação (Brasil, 2006), as Salas de Recursos Multifuncionais constituem espaços pedagógicos especializados destinados a oferecer atendimento complementar e suplementar aos estudantes com necessidades educacionais especiais, garantindo recursos e suportes para sua aprendizagem.

A Sala de Recursos Multifuncionais constitui um importante instrumento de inclusão educacional, pois dispõe de materiais e recursos específicos para o atendimento de alunos com necessidades educacionais especiais. O Atendimento Educacional Especializado (AEE) é garantido por legislação vigente, assegurando o direito desse público a um suporte complementar e especializado. Esse ambiente deve ser organizado e conduzido por um profissional devidamente habilitado, atuando em um espaço com finalidade estritamente pedagógica. A legislação determina que somente estudantes com

deficiência, transtornos globais do desenvolvimento ou altas habilidades/superdotação sejam atendidas nesses espaços, garantindo que nenhum aluno seja excluído por questões sociais, culturais, étnicas ou de gênero (Miranda, 2003).

Neste contexto

> O atendimento educacional especializado (AEE), é um serviço da educação especial previsto em lei, em caráter complementar ou suplementar a escolarização. Implica a criação de um espaço dentro das dependências escolares e cabe a escola a contratação de um professor com formação inicial ou continuada em educação especial para realizar o AEE e ao MEC, a provisão de materiais e recursos para montar a sala, de acordo com o perfil dos alunos matriculados (Vomero,2012, p.40).

A articulação entre o professor da sala regular e o responsável pelo Atendimento Educacional Especializado (AEE) deve ser contínua e sistemática. Encontros e dialogicidade frequentes são fundamentais para que esses profissionais planejem conjuntamente estratégias e recursos específicos para atender às necessidades dos alunos. O professor da classe regular precisa informar antecipadamente os conteúdos que serão trabalhados, bem como as dificuldades apresentadas pelo estudante, para que o professor do AEE possa preparar materiais e adaptações adequadas que auxiliem no processo de aprendizagem em sala de aula (Bibiano; Fernandes, 2012).

No que se refere aos recursos pedagógicos, há uma ampla variedade de materiais que podem auxiliar o aluno com necessidades educacionais especiais — desde instrumentos simples, como um lápis adaptado, até tecnologias mais complexas, como softwares educacionais. Todos esses recursos configuram formas de tecnologia assistiva; contudo, o grande desafio consiste em identificar quais ferramentas já disponíveis ou possíveis de serem desenvolvidas são mais adequadas para atender às necessidades específicas de cada estudante.

Dessa maneira, pode-se afirmar que

> A tecnologia pode ser uma grande parceria no processo de inclusão. Se planejada conjuntamente entre o professor e o responsável pelo AEE, de acordo com as necessidades de cada aluno, ela amplia a possibilidade dessas crianças com deficiência a realizar as atividades propostas em sala (Bibiano; Fernandes,2012, p.54).

Assim, conforme o Parecer nº 424/03 de Minas Gerais, as escolas inclusivas/integradoras são aquelas que se estruturam para garantir o cumprimento de sua função educativa junto a todos os estudantes. Para isso,

utilizam recursos pedagógicos, tecnológicos, humanos, administrativos, materiais, financeiros, políticos, sociais e científicos — e quaisquer outros necessários — de modo a assegurar o acesso, a aprendizagem, o acompanhamento e a permanência dos alunos no ambiente escolar. Dessa forma, promover condições reais de inclusão tornou-se um dos principais compromissos das políticas educacionais governamentais (Minas Gerais, 2003).

Dessa forma, as escolas devem estar preparadas para atender às diversas necessidades de seus alunos, com e sem deficiência, acolhendo-os e respeitando seus ritmos e estilos de aprendizagem, assegurando-lhes uma educação de qualidade. Para que essas mudanças se concretizem em todos os aspectos da escolarização, é necessário implementar modificações curriculares que possibilitem estratégias de ensino diversificadas; promover a adequação das edificações e do mobiliário escolar; e realizar uma avaliação detalhada das necessidades de cada aluno, permitindo a escolha das metodologias mais adequadas e o desenvolvimento de práticas pedagógicas inovadoras. Tais aspectos constituem requisitos essenciais para a garantia de uma educação inclusiva e de qualidade (Mantoan, 1997).

São ainda fatores imprescindíveis:

> As várias agências, departamentos e instituições como professores, consultores, psicólogos, fonoaudiólogos, terapeutas ocupacionais, são serviços externos de apoio local que são importantes para que a integração possa se concretizar. Não é só tarefa dos mistérios da educação e das escolas, a cooperação das famílias, mobilizações das comunidades, organizações voluntárias, assim como a conscientização pública faz parte do sucesso da integração (Mantoan, 1997, p.213).

A partir dessas mudanças, fundamentadas na modificação de comportamentos, atitudes e estímulos pedagógicos, torna-se possível oferecer aos alunos com necessidades educacionais especiais condições favoráveis para o desenvolvimento e a aprendizagem (Glat; Fernandes, 2005).

Entretanto, é difícil alcançar sucesso de forma ampla se, enquanto sociedade e dentro de nossas possibilidades, cada pessoa envolvida no processo educativo — pais, professores, comunidade e poder público — não estiver comprometida em garantir o apoio necessário para que esses alunos possam ser educados na rede regular de ensino. Como afirmam Stainback e Stainback (1999), a chave para uma inclusão bem-sucedida está em nossa

disposição para imaginar, construir e efetivar uma escola regular que se adapte e ofereça suporte a todos os estudantes.

Assim, torna-se essencial que a rede regular seja

> [...] flexível e sensível as necessidades de cada um. Por isso a reestruturação é tão fundamental, por meio dela, os bilhões de dólares atualmente gastos nos programas de educação especial segregada e as centenas de milhares de educadores que atualmente trabalham em ambientes especiais segregados, poderiam ser integrados na educação geral para ajudar a rede regular a prestar mais apoio, ser mais flexível e adaptar-se
> melhor as necessidades individuais de todos os alunos
> (Stainback; Stainback, 1999, p.434).

Acredita-se que comunidades diversas sejam mais ricas socialmente, mais produtivas e mais favoráveis ao desenvolvimento humano e à aprendizagem. Comunidades inclusivas possuem o potencial de transformar realidades e construir um futuro mais equitativo para todos. O que se busca, portanto, é uma vida melhor para cada indivíduo, pois a inclusão representa a reconstrução de valores, práticas e relações, oferecendo as bases necessárias para que a humanidade possa sobreviver e prosperar como uma verdadeira família global (Mantoan, 1997).

Diante dessas reflexões, observa-se que a efetivação da educação inclusiva requer muito mais do que adequações pontuais: ela demanda compromisso contínuo, investimento público, formação docente, práticas pedagógicas colaborativas e uma visão de escola que acolhe e respeita as singularidades. Estudos recentes reforçam que a inclusão escolar só se consolida quando há uma cultura institucional que valoriza a diversidade e atua para remover barreiras pedagógicas, atitudinais e estruturais (Ribeiro; Lima, 2023).

Além disso, a colaboração entre professores, profissionais do AEE e famílias é um dos fatores determinantes para o sucesso das práticas inclusivas (Pereira; Santos; Oliveira, 2024).

Portanto, a construção de uma escola verdadeiramente inclusiva exige engajamento coletivo e políticas educacionais sustentáveis, capazes de transformar o ambiente escolar em um espaço equitativo, acessível e promotor de direitos.

4 FORMAÇÃO DO PROFESSOR

Este capítulo tem como objetivo discutir a formação necessária ao docente para atuar com alunos que apresentam deficiências, abordando desde o processo de formação inicial até a formação continuada, de modo a evidenciar a importância da preparação permanente para uma prática inclusiva e de qualidade.

Segundo o parecer n° 424/2003 MG:

> As escolas inclusivas/integradoras preparam seus professores trabalhar com a diversidade; reduzem o número de alunos por turma, se necessário; distribuem os alunos com necessidades educacionais especiais nas turmas, evitando-se concentração estimulam a cooperação e solidariedade entre única turma; alunos; trabalham com sistemas de monitorias de alunos; os prédios escolares são acessíveis, sem barreiras arquitetônicas e atitudes preconceituosas ou desrespeitosas ao aluno e possuem diversos serviços de apoio disponíveis aos Professores e alunos. Nessas escolas, é intensa a articulação entre família, comunidade, escola e instituições especializadas, procurando-se sempre o cumprimento da função escolar com todos os alunos, independentemente de suas condições (Minas Gerais, 2003, p.3).

Muito se tem discutido sobre a inclusão escolar, tornando esse tema cada vez mais relevante e de grande importância em todos os espaços sociais. Entre os diversos elementos que o compõem, destaca-se a formação docente, fundamental para que o trabalho com alunos com deficiência assegure a igualdade de acesso aos bens culturais, o exercício pleno da cidadania e a garantia do direito à educação (Barbosa, 2011).

Diante disso, a proposta de educação inclusiva assume um significado mais amplo, que vai além do próprio termo ‘inclusão’. Trata-se de uma mudança de comportamento, de promover ações concretas, de remover barreiras para a aprendizagem e de garantir a participação de todos os alunos, independentemente de suas características orgânicas, psicossociais, culturais, econômicas ou étnicas (Carvalho, 2006).

Desse modo, o processo de desenvolvimento e aprendizagem deve ser compreendido em suas dimensões biológica e cultural, conforme a seguinte afirmação:

> Os processos interativos dos professores e dos alunos entre si, destes com os seus professores e com os objetos de conhecimento e da cultura são constitutivos da vida na instituição que a escola é. Mais que

> espaço físico-cenário - a escola tem, como uma de suas funções, estimular e desenvolver o indivíduo na integralidade do seu ser (Carvalho, 2006, p. 113).

Se o que se almeja é, de fato, uma sociedade mais justa e igualitária, torna-se necessário reavaliar o funcionamento da escola e, sobretudo, a forma como os professores vêm sendo preparados para esse contexto. Cabe a eles oferecer aos alunos com deficiência não apenas habilidades, mas também oportunidades que possibilitem sua efetiva inserção na sociedade, favorecendo a convivência e a inclusão. Assim, é fundamental investir na formação de professores capacitados e qualificados para atuar nesse cenário, conscientizando-os de que tais desafios representam não apenas exigências do processo inclusivo, mas também oportunidades de crescimento profissional e de benefícios para todos os alunos (Barbosa, 2011).

Segundo Carvalho (2006), quando os educadores tomam plena consciência de que são profissionais da aprendizagem, transformam suas práticas pedagógicas e, consequentemente, suas salas de aula tornam-se espaços prazerosos, nos quais professores e alunos se tornam cúmplices da aventura de aprender. Nessa perspectiva, a relação entre ambos passa a se fundamentar em ações comunicativas, favorecendo um clima propício à aprendizagem.

Diante disso, é correto afirmar que:

> O professor requer uma série estratégias organizativas metodológicas em sala de aula. Estratégias capazes de guiar sua intervenção desde processos reflexivos, que facilitem a construção de uma escola onde se favoreça a aprendizagem dos alunos como uma mera transmissão da cultura (Carvalho,2006, p.62).

É fundamental reconhecer que as crianças podem aprender umas com as outras desde os primeiros anos escolares. Para isso, é necessário que os professores estejam sensibilizados, formados e preparados para essa proposta, adotando uma filosofia educacional que considere as necessidades individuais de cada aluno. Nesse sentido, torna-se relevante a mudança de paradigmas de ensino e, para que essa transformação ocorra de maneira efetiva, é aconselhável que os professores recebam acompanhamento quanto às suas atitudes e reações diante dos alunos com deficiência (Mantoan, 1997).

De acordo com a autora citada acima, além de considerar as dificuldades e limitações dos professores, é imprescindível orientá-los para que possam atuar

de forma adequada com alunos com deficiência. Um dos caminhos para alcançar esse objetivo é investir em sua formação continuada, de modo que tenham acesso a estratégias pedagógicas eficazes para o trabalho em sala de aula.

Segundo Stainback; Stainback (1999), existem alguns professores que se destacam como mediadores naturais. Embora não tenham recebido uma formação específica, conseguem lidar com situações desafiadoras de forma intuitiva, demonstrando sensibilidade e habilidade para agir no momento oportuno. No entanto, para que a aprendizagem ocorra de maneira eficaz, é essencial que os docentes recebam uma capacitação adequada, garantindo um manejo pedagógico consistente. A ausência dessa preparação pode levar muitos professores a sentirem-se frustrados com sua prática e com seus alunos, o que frequentemente resulta em queixas constantes durante a rotina escolar, uso excessivo de punições e elevados níveis de estresse.

A formação docente voltada para o trabalho com crianças que apresentam necessidades educacionais especiais é um aspecto fundamental na construção de uma educação inclusiva. Esse processo envolve tanto os professores do ensino regular, que devem possuir uma formação mínima que os prepare para a inclusão, quanto os professores especializados, responsáveis por oferecer suporte específico ao atendimento dos alunos com deficiência. Dessa forma, garante-se o apoio necessário ao trabalho desenvolvido pelos docentes das classes comuns (Bueno, 1999).

Muitas vezes, os professores aceitam a presença de alunos com deficiência em sala de aula, porém não demonstram a mesma preocupação com sua aprendizagem. Isso ocorre, em grande parte, pela falta de informações e orientações adequadas sobre como lidar com as situações específicas que esses estudantes podem apresentar, o que leva alguns docentes a se afastarem deles (Barbosa, 2011).

Conforme Barbosa (2011), ao concluir a graduação e ingressar na profissão, o professor depara-se com desafios para os quais sua formação inicial não o preparou integralmente. Diante dessa realidade, torna-se indispensável a formação continuada, considerada um fator essencial para o aperfeiçoamento e desenvolvimento profissional na área da educação.

Com base nessa reflexão, torna-se relevante compreender que:

> A formação continuada é direito de todos os profissionais do magistério, o MEC, por meio da Secretaria de Educação Continuada,

> AlfabetizaçãoDiversidade e Inclusão (Secadi), em colaboração com estados e municípios, apoia e também oferece cursos nas modalidades presencial, semipresencial e a distância, nos níveis de extensão, aperfeiçoamento e especialização. Há formações especificas para os professores que atuam no AEE, mas também cursos para todos os educadores e profissionais das escolas que têm matrículas de estudantes com deficiência (Vomero 2012, p. 40-41).

É notável o avanço tanto no conhecimento teórico quanto na prática da formação continuada de professores. Vale destacar que a formação inicial docente já era exercida, de uma forma ou de outra, desde a antiguidade, quando alguém assumiu a responsabilidade de educar os filhos de outros, o que exigia certa preparação para tal tarefa. No entanto, a preocupação em compreender como formar, quais conhecimentos adotar, quais modelos e modalidades de formação são mais adequados — especialmente no trabalho com alunos com deficiência — é um movimento mais recente. Essa inquietação evidencia a necessidade de constante revisão e atualização da teoria e da prática formativa, a fim de atender às demandas da educação contemporânea (Imbernón, 2010).

É de extrema importância, e até de caráter emergencial, que os professores tenham acesso à formação continuada. Isso porque é por meio da investigação dialética que a Pedagogia avança no conhecimento e na definição de atividades teóricas, considerando as necessidades e as condições materiais disponíveis, de modo a consolidar a educação como um processo de humanização do ser humano (Pimenta, 2006).

Segundo Pimenta (2006), a relação entre teoria e prática é relativamente simples: a prática corresponde à educação em seus diversos aspectos concretos, enquanto a teoria se configura como a ciência da educação. A teoria investiga a prática e, a partir dos conhecimentos adquiridos, retorna a ela de forma transformadora. Assim, a prática torna-se o ponto de partida do conhecimento e, ao mesmo tempo, passa a ser orientada de maneira consciente. Essa relação de reciprocidade entre teoria e prática caracteriza-se pela complementaridade entre ambas. Nesse paradigma:

> A educação ou não requer nenhuma investigação da prática, porque já dispõe de proposições normativas e técnicas suficientes para conduzir a prática, ou precisa apenas traduzir na prática de modo técnico-artesanal, os conhecimentos que têm do ensino aprendizagem. Assim a prática de ensino reduz-se à aplicação dos conhecimentos adquiridos nas aulas, nos livros e na observação do comportamento de outros professores, como sobre dar aulas (Pimenta, 2006, p. 99).

De modo geral, os professores dominam bem os conteúdos que precisam ensinar, resultado do amplo acesso à teoria e ao conhecimento cultural. Esse domínio amplia sua imaginação didática e sua capacidade de improvisar, permitindo observar, planejar e intervir a partir dos erros ou dificuldades apresentados pelos alunos. Assim, nunca é inútil ampliar o próprio saber — não para transmitir tudo o que se conhece, mas para garantir segurança no domínio da matéria, relativizar os conhecimentos e dispor de condições para realizar pesquisas com os alunos ou debater o significado dos saberes (Perrenoud, 2002).

Em relação à formação acadêmica dos professores, torna-se fundamental…

> [...] reconhecer que ela é inferior à sua formação didático-pedagógica. O desequilíbrio é grande no ensino médio e maior ainda no superior, já que uma parte dos professores ocupa sua função sem ter nenhuma formação didática (Perrenoud,2002, p. 49).

O sistema educacional ainda necessita de adaptações e transformações pedagógicas que possibilitem uma educação verdadeiramente inclusiva. Para que a inclusão seja efetiva, torna-se essencial investir na formação continuada dos professores. Com uma sólida formação inicial aliada a uma formação continuada significativa, o docente estará mais preparado para atender às novas demandas da sociedade, adequando seus saberes e competências às necessidades do contexto educacional (Barbosa, 2011).

Ainda segundo o autor, é fundamental assegurar a capacitação continuada dos professores, para que tenham a oportunidade de revisar suas práticas pedagógicas e adquirir conhecimentos específicos voltados às necessidades educacionais especiais, desenvolvendo, assim, a habilidade de respeitar e valorizar a diversidade de seus alunos.

Professores do ensino regular e professores especialistas devem atuar de forma conjunta, promovendo o aprendizado de todos os alunos. É essencial assegurar que haja profissionais devidamente capacitados e em número suficiente para atender efetivamente à diversidade presente em sala de aula (Aranha, 2004).

No Brasil, a mobilização estatal para ofertar cursos de aperfeiçoamento — como o programa de 120 horas para professores em educação especial na perspectiva da inclusão — representa avanços concretos, mas também

evidencia a urgência de que essa formação seja aprofundada (MEC/CAPES, 2025).

Pesquisas brasileiras recentes mostram que a formação docente precisa ser contínua, contextualizada e articulada à realidade escolar para promover práticas inclusivas efetivas (Santos et al., 2025).

Portanto, a formação de professores se configura não apenas como um momento isolado, mas como um processo permanente, que demanda engajamento institucional, reajuste curricular e valorização profissional — fatores que, juntos, viabilizam uma prática docente capaz de promover verdadeiramente a inclusão, a aprendizagem e a participação de todos os estudantes.

5 CONCLUSÃO

A inclusão escolar de alunos com necessidades educacionais especiais constitui um processo contínuo, complexo e desafiador, que exige um compromisso ético, político e pedagógico de toda a comunidade educativa. Ao longo deste trabalho, foi possível observar que, embora os marcos legais garantam o direito à educação inclusiva, sua efetivação depende de condições que vão além da matrícula: requer formação adequada dos professores, recursos pedagógicos acessíveis, adaptações curriculares e uma cultura escolar que valorize a diversidade.

Foi possível identificar que a escola, enquanto espaço social, precisa superar barreiras físicas, pedagógicas e atitudinais para promover o desenvolvimento integral de todos os estudantes. A inclusão se efetiva quando há cooperação entre professores, equipe gestora, familiares e profissionais do Atendimento Educacional Especializado, consolidando uma rede de apoio que favorece a participação e a autonomia do aluno.

Verificou-se que a formação docente desempenha papel fundamental na construção de práticas inclusivas. No entanto, muitos educadores ainda enfrentam dificuldades para atuar com segurança nesse contexto, seja pela falta de preparo, seja pela ausência de apoio institucional. Assim, torna-se essencial investir em formação inicial e continuada que contemple a inclusão como eixo estruturante do trabalho pedagógico, possibilitando ao professor desenvolver práticas intencionais e sensíveis às singularidades dos alunos.

Conclui-se que a inclusão não é um ponto de chegada, mas um caminho em constante construção, que exige sensibilidade, reflexão, acolhimento e formação permanente. Ela se concretiza na ação cotidiana, nos gestos que reconhecem o outro, na escuta atenta e na crença de que cada aluno é capaz. Promover a inclusão é, sobretudo, reafirmar o compromisso com uma educação que valoriza a dignidade humana, a justiça social e o direito de todos aprenderem e conviverem em igualdade.

REFERÊNCIAS.

ALVES, D. de O. **Sala de Recursos Multifuncionais**: espaços para atendimento educacional especializado. Brasília: Ministério da Educação/Secretaria de Educação Especial, 2006.

ARANHA, M. L. de A. **Filosofia da Educação**. 2. ed. São Paulo: Moderna, 1996. 254 p.

ARANHA, M. L. de A. **História da Educação**. 2. ed. São Paulo: Moderna, 1996b. 255 p.

ARANHA, M. S. F. **Educação Inclusiva**. Brasília: Ministério da Educação; Secretaria de Educação Especial, 2004. 27 p. (Série Saberes e Práticas da Inclusão).

ARANHA, M. S. F. **Projeto Escola Viva:** garantindo o acesso e permanência de todos os alunos na escola – necessidades educacionais especiais dos alunos. Brasília: Ministério da Educação; Secretaria de Educação Especial, 2005. (Programa Educação Inclusiva: Direito à Diversidade).

BARBOSA, E. A. **A formação docente para uma educação inclusiva:** do ideal ao real. 2011. 29 f. Monografia (Graduação em Pedagogia) – Universidade Estadual da Paraíba, Guarabira, 2011.

BIBIANO, C.; FERNANDES, G. Educação inclusiva: desafios e perspectivas na prática docente. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, Brasília, v. 94, n. 236, p. 332-350, jan./abr. 2012.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. **Salas de recursos multifuncionais:** espaços para atendimento educacional especializado. Brasília: MEC/SEESP, 2006. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/salas_recursos.pdf. Acesso em: 28 ago. 2025.

BUENO, J. G. S. Crianças com necessidades educativas especiais, política educacional e a formação de professores: generalistas ou especialistas? **Revista Brasileira de Educação Especial**, Marília, v. 5, n. 1, p. 7-24, jan./jun. 1999.

CARVALHO, R. E. **Educação Inclusiva:** com os pingos nos “is”. 4. ed. Porto Alegre: Mediação, 2006. 176 p.

CARVALHO, R. E. **Escola Inclusiva:** a reorganização do trabalho pedagógico. 5. ed. Porto Alegre: Mediação, 2012. 152 p.

DECLARAÇÃO DE SALAMANCA**, Sobre Princípios, Políticas e Práticas na Área das Necessidades Educativas Especiais**. Espanha, 1994.

GLAT, R.; PLETSCH, M. D. **Inclusão escolar de alunos com necessidades especiais**. Rio de Janeiro: EdUERJ, 2009.

GLAT, R. **Educação inclusiva:** cultura e cotidiano escolar. 7. ed. Rio de Janeiro: WAK Editora, 2009.

GLAT, R.; FERNANDES, E. M. Da Educação Segregada á Educação Inclusiva: Uma Breve Reflexão sobre os Paradigmas Educacionais no Contexto da Educação Especial Brasileira. **Revista Inclusão**, n. 1, 2005, MEC/SEESP.

GLAT, R.; FERNANDES, E. **Educação inclusiva:** cultura e práticas pedagógicas. Rio de Janeiro: Wak Editora, 2019.

IMBERNON, F. **Formação Continuada de Professores**. Porto Alegre: Artmed, 2010.

MANTOAN, M. T. E. **A Integração de Pessoas com Deficiência**. São Paulo: Senac, 1997.

MANTOAN, M. T. E. **Inclusão Escolar:** o que? por quê? como fazer? São Paulo: Moderna, 2003.

MANTOAN, M. T. E. **A escola e a inclusão social**. Campinas: Papirus, 2006.

MANTOAN, M. T. E. Igualdade e Diferenças nas Escolas: como andar no fio da navalha. **Revista Eletrônica Educação**, Porto Alegre, v. XXIX, n. 1, p. 55-64, 2006.

MANTOAN, M. T. E. **A escola e a inclusão**. Campinas: Papirus, 2015.

MANTOAN, M. T. E. **Inclusão escolar:** pontos e contrapontos. 3. ed. Campinas: Papirus, 2021.

MAZZOTA, M. J. S. **Educação Especial no Brasil:** Histórias de Políticas Públicas. São Paulo: Cortez, 1996.

MENICUCCI, M. do C. **Educação inclusiva:** possibilidades e desafios atuais. Belo Horizonte: PUC Minas, 2005. (Trabalho acadêmico).

MICHELS, M. H. Gestão, formação docente e inclusão. **Revista Brasileira de Educação**, v. 11, n. 33, 2006.

MINAS GERAIS. Conselho Estadual de Educação. **Parecer CEE nº 424/2003**, de 2003. Belo Horizonte, 2003.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO (MEC) / CAPES. **Curso de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva** – 120h. 2025.

MIRANDA, A. A. B. História, deficiência e educação especial. **Revista HISTEDBR** On-line, v. 15, 2004.

PACHECO, D. S.; OLIVEIRA, T. R. Colaboração pedagógica e inclusão escolar: desafios e possibilidades no trabalho docente. **Caderno de Pesquisa em Educação e Diversidade**, v. 11, n. 1, p. 55-73, 2024.

PEREIRA, L. S.; SANTOS, J. R.; OLIVEIRA, M. F. Práticas colaborativas entre professores e sua importância na inclusão escolar. **Revista Interdisciplinar em Educação e Pesquisa**, v. 15, n. 2, p. 112-130, 2024.

PERRENOUD, P. **A Prática Reflexiva no Ofício do Professor:** profissionalização e razão pedagógica. Porto Alegre: Artmed, 2002.

PIMENTA, S. G. **O Estágio na Formação de Professores:** teoria e prática. São Paulo: Cortez, 2006.

RIBEIRO, V. O.; LIMA, J. S. **Formação docente e cultura inclusiva:** perspectivas contemporâneas. Cadernos de Educação e Inclusão, v. 9, n. 1, p. 98-110, 2023.

RODRIGUES, O. M. P. R.; MARANHE, E. A. Educação especial: história, etiologia, conceitos e legislação vigente. In: CAPELLINI, Vera Lúcia Messias Fialho (org.). **Práticas em educação especial e inclusiva na área da deficiência mental**. Bauru: MEC/FC/SEE, 2008. Caderno 2.

SANTOS, L. P.; FERREIRA, M. S.; PAIVA, G. R. Educação inclusiva e acessibilidade escolar: avanços e desafios na rede pública. **Revista Pesquisa Educacional em Debate**, v. 6, n. 3, p. 121-140, 2023.

SANTOS, P. R.; et al. Educação Inclusiva e Formação Continuada Docente: um estudo de caso na Escola Municipal (…) (PA). **Revista Científica FESA**, 2025.

SASSAKI, R. K. **Inclusão:** construindo uma sociedade para todos. Rio de Janeiro: WVA, 2010.

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

SILVA, L. C.; VOMERO, M. L. A formação de professores e os desafios da inclusão escolar no Brasil contemporâneo. **Revista Brasileira de Educação Especial**, v. 31, n. 2, p. 89-107, 2024.

SILVEIRA, K. A.; ENUMO, S. R. F.; ROSA, E. M. Concepções de professores sobre inclusão escolar e interações em ambiente inclusivo: uma revisão da literatura. **Revista Brasileira de Educação Especial**, v. 18, n. 4, p. 695-708, 2012.

STAINBACK, S.; STAINBACK, W. **Inclusão:** um guia para educadores. Porto Alegre: Artmed, 1999. 456 p.

SOUZA, E. F.; MORAES, P. R. Educação especial e a formação de professores: uma abordagem necessária para a efetivação da inclusão escolar. **Revista Arace** – Educação e Cultura, v. 3, n. 2, p. 1-15, 2024.

UNESCO. **Education for inclusion:** international perspectives and practices. Paris: UNESCO, 2020.

VAYERE, P.; ROCIN, C. **Integração da Criança Deficiente na Classe**. São Paulo: Manole, 1998.

VOMERO, F. **Uma escola para todos. Revista Nova Escola**, São Paulo, n. 301, abr. 2012. p. 62-65. Disponível em: https://novaescola.org.br/. Acesso em: 19 jul. 2025.

WALBER, V. B.; SILVA, R. N. **As práticas de cuidado e a questão da deficiência:** integração ou inclusão. Campinas, 2006.