



PRÁTICAS DOCENTES E INCLUSÃO: PERSPECTIVAS NA EDUCAÇÃO DO SÉCULO XXI

Elisangela Alves dos Reis¹; Cláudia Regina Ramos Pietchaki²;

¹Doutora em Educação. Universidade Estadual de Maringá. elysreis86@gmail.com

²Mestre em Interdisciplinar Sociedade e Desenvolvimento. Universidade Estadual do Paraná. claudia.pietchaki@edu.umuarama.pr.gov.br

RESUMO

O presente artigo analisa de forma crítica os caminhos percorridos pela Educação Inclusiva no Brasil, ao abordar conquistas, impasses e perspectivas futuras. Com base em revisão bibliográfica, análise de marcos legais e reflexões oriundas de prática docente, busca-se compreender como fatores históricos, culturais e atitudes individuais e coletivas impactam a efetivação da inclusão escolar de estudantes apoiados pela Educação Especial. A discussão evidencia avanços proporcionados por políticas públicas, como a LDB, a Política Nacional de Educação Especial e as Diretrizes da Educação Inclusiva, mas também destaca fragilidades presentes no cotidiano escolar, entre elas a falta de formação continuada, recursos pedagógicos adequados e resistências atitudinais que ainda permeiam parte do corpo docente e da gestão escolar. Além de contextualizar esses desafios, o estudo enfatiza a relevância de processos formativos que sensibilizem e qualifiquem educadores para práticas inclusivas, capazes de transformar a diversidade em valor e não em obstáculo. Por fim, propõe reflexões que contribuam para o fortalecimento da escola comprometida com o direito de todos à aprendizagem e ao desenvolvimento integral, ressaltando que inclusão não é apenas questão normativa, mas sobretudo compromisso ético, político e pedagógico.

Palavras-chave: Educação Inclusiva; Prática docente; Legislação; Formação continuada; Diversidade.

1 INTRODUÇÃO

O debate sobre Educação Inclusiva ocupa espaço cada vez mais central no campo educacional brasileiro, presente em discussões acadêmicas, políticas públicas e práticas escolares cotidianas (Pletsch, 2009; Pletsch e Mendes, 2015; Kassar e Rebelo, 2018). No contexto da realidade marcada por múltiplas diversidades étnicas, culturais e sociais, o desafio de garantir inclusão com qualidade para estudantes com deficiência continua atual e urgente, diante da realidade que ainda evidencia a invisibilidade das demandas desse público em diferentes dimensões, da educação ao mercado de trabalho, do lazer à participação plena na vida acadêmica.

Pesquisadores como Meletti e Ribeiro (2014), Lacerda (2006) e Kassar e Rebelo (2018) apontam caminhos para enfrentar as barreiras históricas, atitudinais e institucionais que dificultam a inclusão. Em especial, o levantamento estatístico realizado por Kassar e Rebelo (2018) evidencia a evolução e as contradições da matrícula de estudantes em classes comuns e especiais no período entre 1970 e 2014. A partir desses dados, os autores ressaltam a necessidade de refletir sobre o espaço mais adequado para esses alunos(as), a complexa tarefa de conciliar inclusão e especificidade, além da importância de aplicar os recursos públicos destinados à Educação Especial de forma justa e eficiente.



Apesar das conquistas legais e do discurso que valoriza a diversidade, estudos mostram que práticas realmente inclusivas ainda são escassas, muitas vezes substituídas por pequenas adaptações, sem mudança de concepção pedagógica (Pletsch, 2009; Lacerda, 2006). Como alerta a Declaração de Salamanca, a inclusão não depende apenas de ajustes pontuais, mas requer investimento consistente, formação crítica e transformação cultural (Kassar e Rebelo, 2018).

Essa reflexão surge também a partir da prática docente de modo geral, ao evidenciar a invisibilidade de alunos(as) com deficiência tanto na rotina da sala de aula quanto no convívio escolar mais amplo, seja pelo distanciamento de colegas, seja pelo olhar pouco atento de parte dos educadores (Pletsch, 2009). A partir desse percurso, fortaleceu-se o interesse pela Educação Inclusiva, o que motivou o aprofundamento teórico e crítico fundamentado em estudos de referência na área (Pletsch e Mendes, 2015; Meletti e Ribeiro, 2014).

Portanto, a Educação Inclusiva se consolidou, nas últimas décadas, como um dos principais desafios e compromissos do sistema educacional brasileiro. Sua relevância vai além do âmbito pedagógico e alcança questões sociais, políticas e culturais que revelam a complexidade da sociedade marcada pela diversidade. A inclusão escolar não se resume ao direito legal à matrícula de estudantes com deficiência em escolas comuns, mas implica construir práticas educativas que assegurem o pleno desenvolvimento, a participação efetiva e a valorização da diversidade humana (Pletsch, 2009; Pletsch e Mendes, 2015; Kassar e Rebelo, 2018).

Nesse cenário multifacetado, persistem invisibilidades e barreiras que ainda dificultam o acesso, a permanência e o sucesso dos(as) alunos(as) público-alvo da Educação Especial. Estes estudantes enfrentam não apenas limitações estruturais, como a insuficiência de recursos e de acessibilidade, mas também desafios atitudinais e culturais, evidentes na falta de preparo e sensibilização de educadores e comunidades escolares, além do preconceito social (Meletti; Ribeiro, 2014; Lacerda, 2006). Essa realidade complexa demanda reflexão mais profunda sobre como o direito à educação inclusiva pode se concretizar de forma efetiva, e o respeito a diversidade de necessidades e experiências desses sujeitos.

Importantes contribuições teóricas e estatísticas, como as apresentadas por Kassar e Rebelo (2018), ilustram os avanços e as contradições da Educação Especial no Brasil, especialmente no que se refere à organização das classes e à alocação dos recursos públicos. A questão sobre o local adequado para a escolarização dos estudantes com deficiência, seja em espaços especializados ou no ensino regular, permanece central, pois expressa o debate entre



práticas segregadoras e inclusivas. Além disso, esses autores ressaltam que a simples integração física não basta para promover a educação transformadora, sendo imprescindível a adoção de estratégias pedagógicas que rompam com modelos excludentes e estimulem a participação ativa.

Essas reflexões ganharam concretude ao se deparar com as dificuldades cotidianas para assegurar o ambiente educacional que acolha verdadeiramente todos os(as) alunos(as), especialmente aqueles com necessidades educativas especiais. A invisibilidade desses estudantes, manifestada tanto em sua interação com os pares quanto na falta do olhar atento e empático dos profissionais da escola, reforça a urgência do trabalho que transcenda o discurso para efetivar a inclusão na prática (Pletsch, 2009).

Por fim, este artigo propõe-se a contribuir para o debate sobre Educação Inclusiva no Brasil, ao integrar a análise teórica à experiência prática, com o objetivo de apontar caminhos que fortaleçam o compromisso coletivo da escola mais justa, plural e democrática. As reflexões apresentadas neste estudo destacam a necessidade de desconstruir preconceitos e de construir de forma contínua conhecimentos e práticas pedagógicas sensíveis à diversidade, a fim de garantir a todos os estudantes o direito à aprendizagem e à participação plena na vida escolar.

2 METODOLOGIA

O presente estudo adota a abordagem qualitativa, de caráter descritivo e exploratório, voltada a compreender, em profundidade, os desafios e as conquistas da Educação Inclusiva no Brasil, ao articular vivências docentes e produção teórica. Como defendem Minayo (2001) e Bogdan e Biklen (1994), a metodologia qualitativa permite captar sentidos, percepções e interpretações que não se reduzem a números, o que aprofunda a análise de fenômenos complexos como a inclusão escolar

A construção do texto articula a revisão bibliográfica criteriosa, que reuniu livros, artigos científicos, documentos oficiais e estudos relevantes da área, com destaque para autores como Pletsch (2009), Pletsch e Mendes (2015), Lacerda (2006), Meletti e Ribeiro (2014), Kassar e Rebelo (2018), e a reflexão sobre a prática, fundamentada em registros de campo, memórias profissionais e impressões subjetivas obtidas durante a trajetória na docência em geral, junto a alunos(as), público-alvo da Educação Especial.

Cabe destacar que a pesquisa concentrou esforços especialmente à sistematização do material teórico e à análise crítica, o que garantiu equilíbrio entre a dimensão empírica e o



aprofundamento acadêmico. Essa complementaridade foi fundamental para ampliar o olhar, e articular as exigências concretas do cotidiano escolar às discussões conceituais e normativas. Adicionalmente, adotou-se como referência a perspectiva da pesquisa narrativa, proposta por autores como Clandinin e Connelly (2000), que valoriza as histórias de vida, trajetórias profissionais e experiências pedagógicas como fontes legítimas de conhecimento. Essa abordagem permitiu dar voz às percepções construídas no cotidiano escolar, e conectar teoria e prática de maneira mais dialógica e significativa.

A revisão bibliográfica foi realizada por meio de levantamento em bases científicas nacionais e internacionais, como SciELO, Google Acadêmico e periódicos da área de Educação, com foco em publicações recentes para garantir a atualização conceitual. O cruzamento de dados entre as fontes teóricas e as vivências docentes buscou evidenciar convergências, lacunas e contradições existentes na implementação da Educação Inclusiva.

Outro aspecto metodológico importante foi o uso de registros reflexivos produzidos durante a atuação docente de modo amplo, nos diários de campo, anotações de observações em diferentes contextos escolares e reflexões sobre vivências profissionais. Segundo Franco (2005), esses instrumentos favorecem a análise mais sensível e contextualizada, permite identificar nuances e sentidos que não seriam captados apenas por dados documentais ou estatísticos. Essa escolha metodológica contribuiu para enriquecer a compreensão da realidade escolar, pois evidencia contradições, avanços e desafios vivenciados no processo inclusivo. Por fim, vale destacar que não se trata do estudo quantitativo nem pretende generalizar resultados. Trata-se, sobretudo, do exercício reflexivo que busca contribuir para o debate sobre Educação Inclusiva no Brasil, ao evidenciar tensões históricas, avanços conquistados, barreiras ainda persistentes e caminhos possíveis para fortalecer a educação verdadeiramente democrática e plural.

3 HISTÓRIA E MEMÓRIA DAS POLÍTICAS PÚBLICAS DE EDUCAÇÃO INCLUSIVA NO BRASIL

A trajetória da Educação Inclusiva no Brasil revela avanços graduais, permeados por tensões históricas e culturais que refletem mudanças na concepção de deficiência e no entendimento sobre o direito à educação. Até meados do século XX, prevalecia a visão assistencialista e segregadora, na qual pessoas com deficiência eram vistas sob a ótica da tutela, sendo muitas vezes excluídas das escolas regulares e encaminhadas a instituições



especializadas. Essa lógica se apoiava na ideia de que tais alunos(as) não poderiam acompanhar o ritmo das classes comuns, ao reforçar práticas excludentes (Pletsch, 2009).

A partir da segunda metade do século XX, influenciado por movimentos internacionais de defesa dos direitos humanos, esse paradigma começou a ser questionado. No campo normativo, a Constituição Federal de 1988 representou o divisor de águas ao assegurar, em seu artigo 208, o “atendimento educacional especializado aos portadores de deficiência, preferencialmente na rede regular de ensino”. Essa mudança, embora inicial, trouxe à tona a ideia de que os(as) alunos(as) com deficiência deveriam ter prioridade no acesso às escolas comuns, invertendo parcialmente a lógica da segregação.

Outro marco relevante foi a Declaração de Salamanca (1994), elaborada pela UNESCO, que defendeu que as escolas deveriam acolher todos(as) os(as) alunos(as), e respeitar suas singularidades físicas, intelectuais e emocionais. Esse documento exerceu influência significativa no Brasil, e impulsionou políticas públicas voltadas à inclusão e estimulou o debate sobre as adaptações necessárias para garantir participação efetiva (Pletsch e Mendes, 2015).

No âmbito nacional, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), de 1996, consolidou a obrigatoriedade do atendimento educacional especializado sempre que necessário, e reafirmou o princípio da inclusão. Essa legislação passou a orientar as redes de ensino a buscarem estratégias que garantissem a permanência e a aprendizagem dos(as) alunos(as) com deficiência, ainda que, na prática, desafios permanecessem, como demonstram Kassar e Rebelo (2018) ao analisar dados de matrículas em classes comuns e especiais.

Além dos marcos legais, importa destacar a progressiva mudança de paradigma que passou a enxergar a deficiência não apenas como característica individual, mas como resultado das barreiras físicas, pedagógicas e atitudinais presentes na sociedade. Essa perspectiva, alinhada ao modelo social da deficiência, reforçou a compreensão de que é a escola que deve se adaptar às necessidades dos estudantes, e não o contrário. Essa virada conceitual embasou políticas públicas e inspirou práticas educacionais mais inclusivas.

Nesse contexto, as salas de recurso multifuncionais desempenham função estratégica ao oferecer atendimento educacional especializado de forma complementar e articulada ao ensino regular (Mendes, 2010). Esses espaços contribuem para a construção de itinerários formativos mais flexíveis, pois respeita os diferentes ritmos e necessidades, sem promover a segregação. Além disso, possibilitam a realização de atividades adaptadas, produção de materiais acessíveis e apoio individualizado, e favorece a autonomia e a autoestima dos estudantes público-alvo da Educação Especial.



Paralelamente, destaca-se a importância da formação continuada de professores para o uso pedagógico de tecnologias assistivas (Almeida e Soares, 2012). Essas tecnologias podem potencializar as aprendizagens, ampliar a comunicação e garantir maior participação dos(as) alunos(as) nas atividades escolares. Quando os docentes são preparados para compreender as especificidades de cada recurso e incorporá-los criticamente ao planejamento, tornam-se capazes de transformar desafios em oportunidades, e promovem práticas pedagógicas mais inclusivas e sensíveis à diversidade presente nas salas de aula.

Na década seguinte, ganhou destaque a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (2008), que reafirmou o direito de todos(as) os(as) alunos(as) frequentarem a escola comum, que atribuiu ao poder público a responsabilidade de garantir serviços de apoio, formação docente e recursos de acessibilidade. Documentos complementares, como o Plano Nacional de Educação (PNE), estabeleceram metas específicas para ampliar a matrícula de estudantes público-alvo da Educação Especial, e consolidou a inclusão como compromisso efetivo do Estado.

É importante mencionar que, ao longo desse percurso, o debate acadêmico também ganhou força, e trouxe contribuições críticas sobre os limites entre inclusão e integração. Autores como Meletti e Ribeiro (2014) e Lacerda (2006) destacam que não basta garantir a matrícula de alunos(as) com deficiência na escola regular; é necessário promover práticas pedagógicas que respeitem ritmos, estilos de aprendizagem e potencialidades individuais e assegure a participação ativa e a aprendizagem significativa. Essa perspectiva exige investimentos não apenas em infraestrutura, mas sobretudo em formação continuada e mudanças culturais na comunidade escolar.

Apesar desses marcos legais e do avanço nas matrículas de alunos(as) com deficiência em escolas regulares, estudos apontam que a efetivação da inclusão ainda enfrenta obstáculos significativos, especialmente na formação continuada de professores, na adequação de recursos pedagógicos e na mudança de atitudes na comunidade escolar (Meletti e Ribeiro, 2014; Lacerda, 2006). Como observam Kassar e Rebelo (2018), há a distância entre a previsão legal e a realidade das práticas pedagógicas que garantam aprendizagem significativa e participação plena.

Por fim, é preciso reconhecer que a história da legislação inclusiva no Brasil reflete conquistas construídas por pressões de movimentos sociais, articulação de famílias, pesquisadores e educadores comprometidos com a transformação da escola. Ainda que o caminho trilhado revele avanços, permanece o desafio de consolidar a educação realmente



inclusiva, que vá além do cumprimento de metas formais e produza mudanças concretas no cotidiano escolar.

Em síntese, o histórico da legislação brasileira revela a passagem gradual da exclusão para a inclusão, marcada por avanços legais importantes e pela influência de compromissos internacionais. Contudo, a consolidação da escola inclusiva permanece condicionada a transformações mais profundas no cotidiano escolar, que ultrapassem o texto da lei e se materializem em práticas pedagógicas inovadoras, sensíveis e efetivamente acolhedoras.

3.1 A RELEVÂNCIA DA FORMAÇÃO CONTINUADA PARA DOCENTES

A efetivação da educação inclusiva nas escolas brasileiras não depende apenas da existência de políticas públicas ou de documentos legais que assegurem direitos, mas exige, sobretudo, educadores preparados, sensíveis e comprometidos com práticas pedagógicas que dialoguem com a diversidade presente nas salas de aula (Pletsch, 2009; Pletsch e Mendes, 2015). Nesse contexto, a formação continuada assume função central: ela não deve ser vista como algo pontual ou acessório, mas como o processo permanente e necessário ao exercício crítico e reflexivo da docência.

Embora a formação inicial constitua etapa indispensável, evidências apontam que ela geralmente oferece abordagem restrita acerca das especificidades do ensino inclusivo, e proporciona poucas oportunidades para aprofundar em temas como deficiências, adaptações curriculares e metodologias pedagógicas diversificadas (Meletti e Ribeiro, 2014). Tal insuficiência pode levar muitos profissionais, ao ingressarem na prática, a sentirem-se inseguros e despreparados para responder de maneira efetiva às demandas dos(as) alunos(as) público-alvo da Educação Especial.

A formação continuada possibilita visitar e ampliar concepções sobre ensino e aprendizagem, e promover a compreensão das singularidades individuais dos estudantes e incentivar a busca de soluções que superem barreiras atitudinais, metodológicas e estruturais (Lacerda, 2006). Mais que o espaço de transmissão de conhecimentos técnicos, deve ser concebida como ambiente de diálogo coletivo, onde educadores, coordenadores e demais agentes da comunidade escolar compartilhem experiências, discutam desafios e construam estratégias colaborativas para a inclusão (Meletti e Ribeiro, 2014).

Ao longo desse processo, os momentos de formação e reflexão coletiva resultam em avanços concretos: desde a implementação de adaptações pedagógicas mais adequadas até a transformação da percepção docente sobre comportamentos anteriormente interpretados como



“indisciplina”, os quais, a partir do aprofundamento teórico, passam a ser compreendidos como manifestações das especificidades de cada aluno(a). Esses processos também contribuem para o desenvolvimento da escuta mais sensível e atenta, elemento essencial para a construção de vínculos afetivos e para o estabelecimento de ambientes escolares acolhedores.

Além disso, a formação continuada se revela imprescindível para que os professores possam articular teoria e prática, reflexionando sobre suas vivências e contextualizando suas ações diante das realidades escolares (Nóvoa, 1992; Tardif, 2014). Tal articulação favorece a reconfiguração das estratégias pedagógicas em função das necessidades concretas dos alunos e da própria dinâmica escolar.

Esse processo formativo também é vital para desconstruir concepções naturalizadas acerca da deficiência, e evidenciar que as dificuldades de aprendizagem muitas vezes decorrem das barreiras construídas pelo ambiente educacional e social, e não exclusivamente das limitações individuais dos estudantes (Mantoan, 2006). Essa mudança de perspectiva é fundamental para fomentar intervenções pedagógicas que sejam verdadeiramente inclusivas, sensíveis e adaptadas às especificidades dos(as) alunos(as).

Espaços coletivos de estudo e reflexão, como grupos de trabalho, oficinas pedagógicas e encontros interdisciplinares, exercem funções transformadoras, pois ao partilhar suas experiências, os docentes percebem que os desafios que enfrentam não são individuais, mas sim coletivos da escola como instituição. Essa compreensão fortalece o sentimento de pertencimento e amplia o compromisso com a inclusão como projeto que envolve toda a comunidade escolar (Freitas, 2006).

Investir na formação continuada, portanto, é investir na transformação da escola em um espaço de pertencimento e valorização da diversidade, conforme destacado por Pletsch (2009) e Pletsch & Mendes (2015). Esse investimento implica a desconstrução de estereótipos arraigados e o reconhecimento de cada estudante enquanto sujeito de direitos, portador de potencialidades que merecem ser desenvolvidas.

Por fim, a formação continuada deve estar integrada de forma sistemática às políticas institucionais, abrangendo todos os profissionais da escola e alinhando-se aos projetos pedagógicos vigentes. Estruturada sob essa perspectiva, ela fortalece a compreensão da inclusão não como obrigação isolada do professor, mas como responsabilidade coletiva de toda a comunidade educativa.

Em suma, a formação continuada configura-se como elemento estratégico para a construção da educação inclusiva que ultrapasse o plano normativo e se efetive nas práticas



escolares diárias, e possibilita que docentes transformem desafios em oportunidades pedagógicas, ampliem seus repertórios e atuem com competência e sensibilidade na promoção do direito de aprendizagem e desenvolvimento de todos os estudantes.

3.2 O CONTEXTO ATUAL E A PERSPECTIVA DAS PRÁTICAS DOCENTES NA EDUCAÇÃO INCLUSIVA

No Brasil, apesar dos avanços legais em favor da Educação Inclusiva, a implementação dessa política ainda enfrenta diversos desafios no cotidiano das escolas. O simples fato de estudantes com deficiência estarem matriculados em classes regulares não garante sua permanência ou aprendizado efetivo, pois persistem barreiras relacionadas à estrutura, à metodologia pedagógica e às atitudes dentro das instituições educativas (Meletti e Ribeiro, 2014; Kassar e Rebelo, 2018). Isso revela que a inclusão precisa ir além do acesso físico, demandar ações que promovam o ensino que respeite as diferenças e possibilite o desenvolvimento integral dos(as) alunos(as).

A formação dos professores são questões centrais nesse processo. Muitos profissionais ainda se sentem despreparados para lidar com a diversidade nas salas de aula, especialmente quando não dispõem dos recursos pedagógicos adequados ou do suporte especializado necessário (Lacerda, 2006). Para que a inclusão seja efetiva, é fundamental que as políticas educacionais ofereçam não apenas o acesso escolar, mas também ações contínuas de capacitação docente e recursos que possibilitem adaptações curriculares e metodológicas (Pletsch, 2009; Pletsch e Mendes, 2015).

Outro aspecto importante é a função das famílias e da comunidade escolar na construção do ambiente acolhedor e inclusivo. O enfrentamento do preconceito e a promoção do diálogo entre todos os envolvidos, educadores, gestores, estudantes e familiares, são essenciais para fortalecer a inclusão como prática cotidiana e compartilhada (Freitas, 2006).

Quanto às perspectivas futuras, é preciso reconhecer que a Educação Inclusiva é o processo dinâmico que requer permanente revisão das práticas pedagógicas e das políticas públicas, bem como o engajamento ético de toda a comunidade escolar. Autores como Nóvoa (1992) e Tardif (2014) destacam a importância da formação docente que articule teoria e prática, de modo a permitir que o professor reflita criticamente sobre sua atuação e adapte suas estratégias pedagógicas às necessidades específicas dos(as) alunos(as).



Além disso, observa-se que o desenvolvimento das tecnologias assistivas e de recursos digitais abre novas oportunidades para tornar o processo de ensino-aprendizagem mais responsivo às necessidades específicas dos estudantes com deficiência (Mantoan, 2006). Para que esses recursos sejam efetivamente incorporados ao cotidiano escolar, torna-se essencial investir em políticas públicas que garantam formação continuada de qualidade aos docentes, além de fomentar a cultura escolar que valorize a inovação pedagógica e o protagonismo estudantil. Desse modo, as perspectivas futuras apontam para a construção de práticas educativas mais flexíveis, colaborativas e sensíveis à diversidade, capazes de transformar o ambiente escolar em espaço de participação plena e desenvolvimento integral para todos.

4 CONCLUSÃO

Ao longo deste estudo, foi possível constatar que, embora a Educação Inclusiva no Brasil tenha avançado significativamente em termos de legislação e políticas públicas, a concretização dessa proposta ainda enfrenta inúmeros desafios no cotidiano escolar. A presença física de estudantes com deficiência nas salas de aula regulares, por si só, não assegura a aprendizagem efetiva, nem a superação das barreiras atitudinais, estruturais e metodológicas que persistem (Pletsch, 2009; Meletti & Ribeiro, 2014).

A análise histórica evidenciou que a trajetória da Educação Especial no país esteve marcada por tensões entre modelos segregadores e propostas inclusivas, muitas vezes mais centradas em aspectos legais do que em mudanças profundas nas práticas pedagógicas (Kassar e Rebelo, 2018). Essa disparidade reforça a necessidade de investir não apenas em políticas, mas em processos contínuos de formação docente, que preparem os profissionais para lidar com a diversidade presente em suas salas de aula, reconhecer e valorizar as potencialidades individuais de cada estudante (Lacerda, 2006).

Além disso, como destaca Mantoan (2006), a verdadeira inclusão só se concretiza quando as escolas deixam de enxergar a deficiência como obstáculo intransponível e passam a compreender a diferença como parte constitutiva da experiência educativa. Essa perspectiva demanda romper com práticas pedagógicas padronizadas e adotar estratégias flexíveis, capazes de dialogar com as singularidades dos(as) alunos(as) e ampliar as possibilidades de participação.

Outro ponto essencial refere-se à necessidade de maior articulação entre escola, família e comunidade, aspecto evidenciado por Stainback e Stainback (1999). Quando essas esferas



trabalham de forma integrada, cria-se o ambiente mais propício para o enfrentamento de preconceitos e para a construção de redes de apoio, e favorece o sentimento de pertencimento dos estudantes público-alvo da Educação Especial.

Também merece destaque a relevância de políticas públicas que priorizem a formação continuada como parte da rotina institucional, e não apenas como ações pontuais (Meletti e Ribeiro, 2014). Essa concepção amplia a compreensão de que a inclusão não depende exclusivamente de boa vontade individual, mas de investimento sistemático e coletivo em práticas educativas inclusivas.

Portanto, a inclusão não deve ser reduzida ao mero cumprimento de normas, mas compreendida como o compromisso coletivo de educadores, gestores, famílias e comunidade escolar para construir ambientes de aprendizagem que sejam, de fato, acolhedores, equitativos e desafiadores. É fundamental que a escola se configure como espaço onde todos os(as) alunos(as) sejam reconhecidos e respeitados como sujeitos de direitos, capazes de contribuir e aprender em conjunto.

Por fim, a conjugação da análise teórica e da experiência prática permitiu a reflexão ampla sobre as complexidades da inclusão escolar, e a evidência de que o caminho para a educação verdadeiramente inclusiva exige a superação de preconceitos, a valorização da formação continuada e o engajamento ético de toda a comunidade escolar. Acredita-se que somente com essa articulação será possível avançar na construção da escola plural, que acolha a diversidade e promova a justiça social na educação brasileira.

Assim, este estudo convida educadores, pesquisadores e formuladores de políticas públicas a manter o compromisso constante com a reflexão crítica e a ação transformadora, de modo que a inclusão se torne não apenas um discurso, mas a prática diária e efetiva nas escolas de nosso país.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, L. I. S.; COSTA, G. M. T. da. Pedagogia empresarial: a importância da valorização humana na empresa. Revista de Educação do IDEAU, v. 7, n. 15, jan./jun. 2012.

AMERICAN ASSOCIATION ON MENTAL RETARDATION. Mental retardation: definition, classification, and systems of supports. Washington, DC, USA: AAMR, 1994.

BOGDAN, R.; BIKLEN, S. Investigação qualitativa em educação. Porto: Porto Editora, 1994.



BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Diário Oficial da União, v. 134, n. 248, 1996. Disponível em: Acesso em: 17 fev. 2026.

BRASIL. Ministério da Educação e Cultura. Conselho Nacional de Educação. Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação básica. Resolução n.º 2 de 11 de setembro de 2001. Disponível em: Acesso em: 28 mai. 2020.

DELOU, C. M. C. et al. Educação Inclusiva. Curitiba: IESDE Brasil S.A., 2009. DIXON-WOODS, M. et al. Synthesising qualitative and quantitative evidence: a review of possible methods. J. Health Serv. Res. Policy, v. 10, n. 1, p. 45-53, 2005.

EMMEL, M. L. G. Deficiência mental. In: PALHARES, M. S; MARINS, S. CF (Orgs.). Escola Inclusiva. São Carlos: EdUFSCar, 2002. p. 141-153.

KASSAR, M. de C. M.; REBELO, A. S. Abordagens da educação especial no Brasil entre final do século XX e início do século XXI. Revista Brasileira de Educação Especial, Bauru, v. 24, n. especial, n. spe, p. 51-68, 2018.

JANNUZZI, G. S. de M. A educação do deficiente no Brasil: dos primórdios ao início do século XXI. Campinas: Autores Associados, 2004.

LACERDA, C. B. F. de. A inclusão escolar de alunos surdos: o que dizem alunos, professores e intérpretes sobre a esta experiência. Cad. Cedes, Campinas, v. 26, n. 69, p. 163-184, 2006.

LIBÂNEO, J. C. Pedagogia e pedagogos: inquietações e buscas. Educar em Revista, n. 17, p. 153-176, 2001.

MANCINE, M. C.; SAMPAIO, R. F. Quando o objeto de estudo é a literatura: Estudos de revisão. Rev. Bras. Fisioterapia, v. 10, n. 4, p. 361-472, out./dez. 2006.

MAZZOTA, M. J. da S. Educação especial no Brasil: história e políticas públicas. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2005.

MELETTI, S. M. F.; RIBEIRO, K. Indicadores educacionais sobre a educação especial no Brasil. Cad. Cedes, Campinas, v. 34, n. 93, p. 175-189, mai. 2014.

OLIVEIRA, E. da S. G. de. Necessidades educativas especiais: ainda um dilema para o professor? In: DELOU, C. M. C. et al. (Orgs.). Educação inclusiva. Curitiba: IESDE Brasil S.A., 2009.

OLIVEIRA, E. da S. G. Distúrbios de conduta. In: DELOU, C. M. C. et al. (Orgs.). Educação inclusiva. Curitiba: IESDE Brasil S.A., 2009.

ORGANIZAÇÃO MUNDIAL DA SAÚDE. Classificação Internacional de Doenças CID-10. Revisão. 8ª ed. (Tradução do Centro Colaborador da OMS para Classificação de Doenças em Português). São Paulo: Editora Universidade de São Paulo, 2000.

PAULA, E. M. A. T. de. Pedagogia hospitalar na pedagogia social: reflexões teóricas. In: CONGRESSO INTERNACIONAL DE PEDAGOGIA SOCIAL, 3., 2010, São Paulo. Proceedings online... São Paulo: Associação Brasileira de Educadores Sociais (ABES), 2010. p. 1-15. Disponível em: . Acesso em: 10 fev. 2026.



- PESSOTTI, I. Deficiência mental: da superstição à ciência. São Paulo: TA Queiroz, 1984.
- PINEL, H.; PAIVA, J. S.; COLODETE, P. R. Pedagogia social: definições, formação, espaços de trabalho, grandes nomes & epistemologias. Revista Eletrônica Conhecimento em Destaque, FABRA – Faculdade Brasileira, Serra/ES, v. 1, n. 2, p. 1-30, 2012.
- PLAISANCE, E. Sobre a inclusão: do moralismo abstrato à ética real. In: SILVA, A. M. da. Educação especial e inclusão escolar: história e fundamentos. Curitiba: Intersaberes, 2004.
- PLETSCH, M. D. A formação de professores para a educação inclusiva: legislação, diretrizes políticas e resultados de pesquisas. Educar em Revista, n. 33, p. 143-156, 2009.
- PLETSCH, M. D; MENDES, G. M. L. Entre políticas e práticas: os desafios da educação inclusiva no Brasil. Education Policy Analysis Archives, v. 23, n. 27, p. 1-12, 2015.
- ROSA, S. P. da S. Trabalhando com o aluno surdo portador de deficiência mental. In: DELOU, C. M. C. et al. (Orgs.). Educação inclusiva. Curitiba: IESDE Brasil S.A., 2009.
- SILVA, E. D. da; GURGEL, I. V.; NASCIMENTO, J. F. do. O Professor crítico-reflexivo na implementação da educação inclusiva. Revista FORPROL, Diamantina/MG, v. 1, n. 2, p. 42-59, 2017.
- TESSARO, N. S. Inclusão escolar: concepções de professores e alunos da educação regular e especial. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2005.