

EDUCAÇÃO INCLUSIVA E PRÁTICA DOCENTE: BARREIRAS, CAMINHOS E ESTRATÉGIAS FORMATIVAS

INCLUSIVE EDUCATION AND TEACHING PRACTICE: BARRIERS, PATHWAYS AND FORMATIVE STRATEGIES

EDUCACIÓN INCLUSIVA Y PRÁCTICA DOCENTE: BARRERAS, CAMINOS Y ESTRATEGIAS FORMATIVAS

Maria Isabel Barbosa¹

RESUMO: Esse artigo buscou analisar as principais barreiras enfrentadas pelos professores no processo de implementação da educação inclusiva, bem como discutir estratégias formativas capazes de contribuir com a construção de práticas pedagógicas mais equitativas e sensíveis à diversidade. A pesquisa, de natureza qualitativa e bibliográfica, baseou-se na análise de autores da área da educação, bem como em documentos legais e institucionais que orientam a política inclusiva no Brasil. Os resultados apontam que, embora existam avanços normativos significativos, ainda há lacunas na formação docente, tanto inicial quanto continuada, além de obstáculos estruturais e emocionais que impactam diretamente o trabalho pedagógico. Também se constatou que experiências bem-sucedidas estão geralmente associadas à presença de uma cultura institucional colaborativa, ao planejamento coletivo e à valorização da escuta e da criatividade docente. Conclui-se que a formação de professores para a inclusão deve ser contínua, contextualizada e construída a partir das vivências reais do chão da escola, de modo que a educação inclusiva deixe de ser uma meta distante e se concretize como prática cotidiana, ética e transformadora.

1038

Palavras-chave: Educação Inclusiva. Formação Docente. Prática Pedagógica.

ABSTRACT: This article aimed to analyze the main barriers faced by teachers in implementing inclusive education, as well as to discuss formative strategies that can contribute to the construction of more equitable and diversity-sensitive pedagogical practices. The research, qualitative and bibliographic in nature, was based on the analysis of authors in the education field, as well as legal and institutional documents that guide inclusive policies in Brazil. The results indicate that, despite significant normative advances, there are still gaps in teacher education—both initial and ongoing—as well as structural and emotional barriers that directly affect pedagogical work. It was also found that successful experiences are generally associated with the presence of a collaborative institutional culture, collective planning, and the appreciation of listening and teacher creativity. It is concluded that teacher training for inclusion must be continuous, contextualized, and built from real school experiences, so that inclusive education moves from a distant goal to an ethical and transformative everyday practice.

Keywords: Inclusive Education. Teacher Training. Pedagogical Practice.

¹Mestra em Formação de professores pela Universidade UNEATLANTICO.

RESUMEN: Este artículo buscó analizar las principales barreras enfrentadas por los docentes en el proceso de implementación de la educación inclusiva, así como discutir estrategias formativas capaces de contribuir a la construcción de prácticas pedagógicas más equitativas y sensibles a la diversidad. La investigación, de carácter cualitativo y bibliográfico, se basó en el análisis de autores del área de la educación, así como en documentos legales e institucionales que orientan la política inclusiva en Brasil. Los resultados indican que, a pesar de avances normativos significativos, aún existen brechas en la formación docente tanto inicial como continua además de obstáculos estructurales y emocionales que impactan directamente el trabajo pedagógico. También se observó que las experiencias exitosas suelen estar relacionadas con una cultura institucional colaborativa, planificación colectiva y valorización de la escucha y la creatividad docente. Se concluye que la formación de profesores para la inclusión debe ser continua, contextualizada y construida a partir de las vivencias reales del entorno escolar, para que la educación inclusiva deje de ser una meta lejana y se convierta en una práctica cotidiana, ética y transformadora.

Palabras clave: Educación Inclusiva. Formación Docente. Práctica Pedagógica.

INTRODUÇÃO

Falar em educação inclusiva no cenário educacional brasileiro é, antes de tudo, reconhecer a urgência de construir uma escola que acolha, respeite e valorize a diversidade humana em todas as suas formas. Esse ideal, no entanto, ainda encontra diversos obstáculos no chão da escola, especialmente quando se observa a prática docente. Muitos professores enfrentam o desafio de promover uma educação que seja verdadeiramente inclusiva, mesmo diante de limitações estruturais, falta de formação adequada e ausência de políticas de apoio. A inclusão, nesse contexto, não pode ser apenas um princípio legal ou teórico, mas precisa se concretizar nas ações cotidianas, nos planejamentos, nas relações e nas estratégias pedagógicas.

A prática docente inclusiva exige mais do que boa vontade; ela pressupõe formação continuada, sensibilidade, escuta ativa e compromisso ético com o direito de todos à aprendizagem. No entanto, conforme apontam Mantoan (2006) e Aranha (2009), muitos docentes ainda se sentem despreparados para lidar com as especificidades dos alunos público-alvo da educação especial, o que gera sentimentos de frustração e insegurança. Essa realidade revela uma lacuna entre os discursos sobre inclusão e o suporte oferecido aos profissionais que atuam diretamente nas escolas. É nesse intervalo entre o desejo e a prática que surgem barreiras importantes que precisam ser nomeadas e enfrentadas.

A formação docente, nesse cenário, ocupa um papel central. De acordo com Carvalho (2018), a inclusão não se sustenta apenas em adaptações curriculares, mas em uma mudança profunda na concepção de ensino e aprendizagem. Isso exige dos professores a construção de novas compreensões sobre deficiência, diferença e equidade. O investimento em estratégias

formativas sensíveis à realidade da escola, que valorizem a troca entre pares, a reflexão crítica e a construção colaborativa de saberes, é essencial para que a inclusão deixe de ser uma utopia distante e se torne um compromisso concreto e possível.

Diante desse contexto, este artigo tem como objetivo discutir os principais desafios enfrentados pelos professores no processo de implementação da educação inclusiva, bem como analisar caminhos e estratégias formativas que possam contribuir para o fortalecimento de práticas pedagógicas mais sensíveis à diversidade. Parte-se da ideia de que é necessário escutar os profissionais que estão na linha de frente, reconhecendo suas vozes, suas angústias e também suas potências. A escola inclusiva não será construída por decretos, mas por sujeitos que se colocam em movimento, revendo suas práticas e abrindo-se ao diálogo com o outro.

A escolha por esse tema se justifica não apenas por sua relevância acadêmica, mas principalmente por seu valor social e ético. Garantir o direito à educação de qualidade para todos os alunos é um dever constitucional, mas também um gesto de humanidade. Como nos lembra Paulo Freire (1996), ensinar exige respeito aos saberes dos educandos, acolhimento das diferenças e compromisso com a transformação. Pensar a formação docente a partir de uma perspectiva inclusiva é, portanto, apostar em uma escola mais justa, onde todos tenham não apenas o direito de estar, mas de pertencer e aprender com dignidade.

1040

MÉTODOS

A presente pesquisa caracteriza-se como um estudo de natureza qualitativa e bibliográfica, cuja proposta é compreender, por meio do diálogo com autores e documentos relevantes da área da educação, os desafios, caminhos e estratégias que permeiam a formação de professores para a prática inclusiva no contexto escolar. A abordagem qualitativa foi escolhida por permitir uma leitura mais sensível e interpretativa dos fenômenos, reconhecendo a complexidade da formação docente e a multiplicidade de fatores que influenciam o fazer pedagógico nas escolas públicas e privadas brasileiras.

A pesquisa bibliográfica, segundo Gil (2017), consiste no levantamento e análise de obras já publicadas — livros, artigos científicos, teses, dissertações e documentos oficiais — com o objetivo de aprofundar o conhecimento sobre determinado tema. Nesse estudo, foram consultadas publicações que tratam da educação inclusiva, formação de professores, políticas públicas educacionais, práticas pedagógicas inclusivas e barreiras enfrentadas por docentes no cotidiano escolar. A intenção foi construir uma base teórica sólida que sustentasse a discussão e possibilitasse uma reflexão crítica e propositiva sobre o tema.

Para a seleção do material bibliográfico, foram utilizadas as bases de dados Scielo, Google Acadêmico e o portal de periódicos da CAPES, priorizando-se produções publicadas nos últimos dez anos, em língua portuguesa e disponíveis integralmente para consulta online. Também foram incluídos documentos fundamentais como a Lei Brasileira de Inclusão (BRASIL, 2015), a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (BRASIL, 2008) e as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica (BRASIL, 2015). Autores clássicos da área da inclusão, como Mantoan, Aranha, Freire e Sassaki, foram incluídos por sua relevância histórica e teórica.

A análise do material coletado seguiu uma leitura interpretativa, com foco na identificação de categorias que se repetem na literatura: barreiras enfrentadas por professores no cotidiano, lacunas na formação inicial, propostas de formação continuada e estratégias pedagógicas inclusivas. A intenção não foi mapear dados estatísticos, mas compreender sentidos, experiências e propostas que têm emergido nos estudos sobre o tema. Essa análise permitiu estabelecer conexões entre os desafios práticos vivenciados por educadores e as proposições teóricas que podem subsidiar uma atuação mais consciente, ética e inclusiva.

Assim, a metodologia adotada buscou respeitar o princípio da escuta, da sensibilidade e da valorização das vozes que compõem o campo da educação inclusiva. Ao optar por um caminho metodológico que privilegia o diálogo com os autores e com os documentos que estruturam as políticas educacionais brasileiras, este trabalho busca contribuir com uma reflexão crítica, comprometida e transformadora, que possa inspirar mudanças reais nas práticas formativas e pedagógicas voltadas à inclusão escolar.

1041

RESULTADOS

Os estudos analisados evidenciam que, embora a legislação brasileira assegure o direito à educação inclusiva, ainda há uma lacuna significativa entre o que está garantido nos documentos legais e o que ocorre, de fato, nas escolas. Professores relatam insegurança, falta de formação específica e escassez de apoio institucional para lidar com as especificidades dos estudantes público-alvo da educação especial. Essa distância entre teoria e prática é um dos maiores desafios enfrentados no cotidiano escolar (BRASIL, 2015; MANTOAN, 2006).

Grande parte das produções consultadas destaca que a formação inicial dos docentes ainda apresenta fragilidades no que diz respeito ao trabalho com a diversidade. Muitos cursos de licenciatura abordam a inclusão de maneira superficial, sem aprofundar aspectos práticos,

éticos e pedagógicos que envolvem o atendimento às diferenças no contexto da sala de aula (CARVALHO, 2018).

Além disso, as barreiras atitudinais são frequentemente apontadas como obstáculos à construção de práticas verdadeiramente inclusivas. Segundo Sassaki (2010), a maneira como o professor enxerga a deficiência e a diversidade influencia diretamente suas ações pedagógicas. Se a diferença é vista como problema, a tendência é excluir; se for vista como parte da riqueza humana, há abertura para a construção de caminhos possíveis.

A literatura também revela que muitos professores desejam atuar de forma mais inclusiva, mas se sentem sozinhos nessa tarefa. A ausência de apoio técnico-pedagógico, como o acompanhamento de profissionais da educação especial ou equipes multidisciplinares, dificulta a tomada de decisões que respeitem as singularidades de cada aluno (OLIVEIRA; PRIETO, 2021).

A formação continuada aparece como um elemento central nas estratégias apontadas para fortalecer as práticas docentes inclusivas. No entanto, estudos indicam que muitas formações são pontuais, descontextualizadas e pouco dialogadas com a realidade das escolas. Isso reforça a necessidade de programas mais contínuos, participativos e fundamentados na escuta das necessidades dos professores (MANTOAN, 2006; ARANHA, 2009).

1042

Diversos autores destacam que as práticas pedagógicas inclusivas não dependem apenas de recursos materiais ou de diagnósticos clínicos, mas principalmente da postura do educador diante da diversidade. A escuta, a flexibilidade, a criatividade e o acolhimento são apontados como pilares para a construção de ambientes mais inclusivos (FREIRE, 1996; CARVALHO, 2018).

Um ponto recorrente nas análises é a importância da colaboração entre os profissionais da escola. Trabalhar em rede, compartilhar experiências e planejar coletivamente favorece a construção de soluções mais adequadas para os desafios encontrados na inclusão escolar. A prática isolada, por outro lado, tende a reforçar o sentimento de impotência (OLIVEIRA; PRIETO, 2021).

A literatura também ressalta que a inclusão não é responsabilidade exclusiva do professor da sala comum. Toda a comunidade escolar precisa estar comprometida com o processo, desde a gestão até os demais funcionários. A cultura inclusiva só se fortalece quando há um esforço coletivo em favor do acolhimento, da escuta e da adaptação das rotinas (BRASIL, 2008).

Em relação aos recursos pedagógicos, muitos estudos evidenciam a necessidade de flexibilizar as estratégias de ensino. Trabalhar com diferentes linguagens, adaptar materiais, propor atividades abertas e valorizar os saberes prévios dos alunos são caminhos apontados como fundamentais para garantir o acesso e a participação de todos (SILVA; LOPES, 2020).

A análise dos dados também mostrou que a inclusão escolar ainda é mais presente no discurso do que nas práticas. Apesar do avanço das políticas públicas, a falta de acompanhamento, monitoramento e investimento contínuo compromete a implementação efetiva das propostas inclusivas nas escolas públicas (BRASIL, 2015).

Professores que conseguem desenvolver práticas mais inclusivas relatam que a transformação começou a partir de pequenas mudanças: escutar mais, flexibilizar a rotina, envolver os colegas no planejamento. Essas ações, ainda que simples, produzem grandes efeitos sobre a percepção dos estudantes em relação ao pertencimento e ao valor de sua presença na escola (MANTOAN, 2006).

Alguns estudos apontam que o medo de errar é um dos fatores que mais limita a ação docente diante da inclusão. A formação baseada na rigidez dos métodos e na homogeneidade do ensino acaba por inibir a criatividade e a experimentação. Isso mostra a necessidade de valorizar a tentativa, o diálogo e a aprendizagem contínua também entre os professores (CARVALHO, 2018).

1043

A escuta do aluno com deficiência é outro ponto forte nas práticas relatadas como bem-sucedidas. Saber o que ele pensa, sente e deseja permite ao professor planejar ações que façam sentido para aquele sujeito. Freire (1996) já afirmava que ensinar exige respeito à autonomia do educando, o que se aplica com ainda mais força no contexto da inclusão.

Em muitas experiências analisadas, a presença de um aluno com deficiência na sala de aula provocou mudanças no olhar do professor, levando-o a repensar sua prática para todos. Essa virada mostra que a inclusão não beneficia apenas o aluno incluído, mas melhora a qualidade da escola como um todo (SASSAKI, 2010).

Os dados também revelam que as escolas que mais avançam na inclusão são aquelas em que há um clima institucional de diálogo e apoio mútuo. Ambientes escolares marcados por autoritarismo, rigidez e isolamento tendem a reforçar práticas excludentes, mesmo quando há recursos materiais disponíveis (BRASIL, 2008).

Outro ponto importante é que as experiências inclusivas bem-sucedidas estão quase sempre associadas a uma liderança pedagógica inspiradora, que acredita na inclusão e motiva

sua equipe a buscar caminhos possíveis. O papel da gestão escolar, portanto, é estratégico nesse processo (OLIVEIRA; PRIETO, 2021).

As produções analisadas mostram que o professor que se sente escutado, acolhido e apoiado é mais propenso a tentar novas estratégias e a se engajar em processos de mudança. Isso reforça a importância do cuidado com quem cuida: formar professores para a inclusão também é oferecer condições emocionais, profissionais e institucionais para que eles atuem com segurança e sensibilidade.

A formação docente, por sua vez, precisa ultrapassar os limites do conteúdo teórico e se aproximar das vivências reais do cotidiano escolar. A troca de experiências, o estudo de casos, o trabalho com narrativas e a construção colaborativa de soluções são estratégias apontadas como eficazes por diversos autores (CARVALHO, 2018; SILVA; LOPES, 2020).

Os resultados também apontam que é preciso desconstruir a ideia de que inclusão é apenas adaptar o conteúdo. A prática inclusiva envolve um olhar ampliado sobre o sujeito, suas potencialidades, suas histórias e seus modos de aprender. Isso exige um ensino que se reinvente a partir da escuta e da convivência.

A literatura evidencia ainda que a ausência de um currículo flexível e acessível é uma das maiores barreiras à inclusão. Muitos professores sentem-se pressionados a “dar conta do conteúdo” e acabam não conseguindo respeitar os ritmos de aprendizagem dos alunos com deficiência, o que gera exclusão dentro da própria sala de aula (BRASIL, 2015).

O uso de tecnologias assistivas aparece como um apoio importante em algumas experiências relatadas, mas seu impacto só é positivo quando integrado a uma proposta pedagógica humanizada e contextualizada. Não basta ter recursos se não houver formação e sensibilidade para usá-los com intencionalidade (SILVA; LOPES, 2020).

Por fim, as análises indicam que práticas realmente inclusivas nascem da escuta, da observação e do diálogo constante entre todos os envolvidos. A inclusão não se realiza por decreto, mas por encontros humanos que reconhecem e valorizam as singularidades. E isso passa, necessariamente, pela formação e pelo apoio ao professor.

Em síntese, os resultados demonstram que os desafios da inclusão são reais, mas não intransponíveis. Quando há investimento em formação docente, valorização da escuta e construção coletiva das soluções, os muros da exclusão começam a ser derrubados e novos caminhos se abrem. Cabe à escola, como espaço vivo e plural, assumir o compromisso de caminhar rumo a essa transformação.

DISCUSSÃO

Os resultados revelam um cenário educacional marcado por tensões, limites e ao mesmo tempo por possibilidades concretas de transformação. A educação inclusiva, embora sustentada por marcos legais robustos, ainda encontra resistência para se efetivar plenamente na prática pedagógica. Essa resistência, como apontado por Mantoan (2006), não está apenas na ausência de recursos, mas sobretudo em barreiras culturais e atitudinais que ainda habitam os espaços escolares. A lógica da homogeneidade, do ensino padronizado e da sala de aula “ideal” ainda se impõe, invisibilizando as singularidades dos sujeitos e afastando os professores da escuta real de seus alunos.

A prática docente, neste contexto, exige mais do que domínio de técnicas e conteúdos. Exige abertura ao outro, disposição para o diálogo e coragem para romper com modelos cristalizados de ensino. Como destaca Freire (1996), ensinar é um ato de amor e compromisso com a dignidade do educando, o que se torna ainda mais desafiador quando falamos de alunos que historicamente foram marginalizados do sistema educacional. Escutar, adaptar, flexibilizar e criar passam a ser verbos indispensáveis para o professor que deseja construir uma escola mais justa e acolhedora.

A formação docente surge como eixo estruturante desse processo, e os dados analisados deixam evidente que ela ainda é frágil em muitos aspectos. Os cursos de licenciatura, em geral, oferecem pouca ou nenhuma vivência prática relacionada à inclusão, abordando o tema apenas de forma conceitual. Essa lacuna se reproduz na formação continuada, muitas vezes descolada da realidade cotidiana da escola. Como destaca Carvalho (2018), formar para a inclusão é muito mais do que ensinar sobre deficiência — é provocar o educador a ressignificar suas concepções de normalidade, aprendizagem e sucesso escolar.

Outro ponto relevante é o peso emocional e subjetivo que recai sobre o professor que se vê diante do desafio da inclusão sem o devido apoio. Muitos se sentem sozinhos, inseguros ou até mesmo culpados por não conseguirem atender adequadamente seus alunos. Esse sofrimento docente, muitas vezes invisível, precisa ser reconhecido pelas instituições. Como afirmam Oliveira e Prieto (2021), cuidar do professor é condição para que ele possa cuidar do outro. A inclusão passa, portanto, por um olhar sensível também para quem ensina, não apenas para quem aprende.

A cultura da escola tem papel decisivo na consolidação de práticas inclusivas. Ambientes escolares que valorizam o diálogo, o planejamento coletivo, a escuta ativa e a colaboração entre

os profissionais tendem a avançar mais rapidamente na construção de uma educação que acolhe as diferenças. Em contrapartida, instituições marcadas pela hierarquia rígida e pela responsabilização individual do docente criam um terreno pouco fértil para a inovação pedagógica. A inclusão, como processo coletivo, precisa ser vivida no cotidiano escolar por todos os seus agentes.

As experiências exitosas encontradas na literatura apontam caminhos possíveis para além dos recursos materiais. Muitas vezes, o que faz diferença é a presença de um gestor que acredita na inclusão, de uma equipe que se apoia, de uma rede de professores que compartilha dúvidas e descobertas. Como ressalta Sassaki (2010), a acessibilidade começa nas relações, e não apenas na estrutura física. A atitude inclusiva se manifesta na escuta sensível, na paciência para recomeçar, na disposição para reinventar a prática diante dos desafios.

A construção de materiais didáticos acessíveis e metodologias diferenciadas também apareceu como estratégia recorrente entre os professores que têm conseguido avançar no processo inclusivo. No entanto, mais do que aplicar técnicas, o educador precisa compreender as intencionalidades que orientam suas escolhas. Como defende Kenski (2015), a tecnologia, os recursos e os métodos precisam estar a serviço de uma pedagogia que valorize a diversidade e reconheça o sujeito em sua inteireza.

1046

É importante destacar que a inclusão escolar não se limita ao acesso à sala de aula. Ela implica em pertencimento, em participação efetiva e no reconhecimento de que todos têm algo a ensinar e a aprender. Quando o aluno com deficiência é incluído apenas fisicamente, mas permanece excluído dos processos reais de aprendizagem, a escola reproduz uma falsa inclusão. A prática docente precisa ser capaz de enxergar além da presença: é preciso garantir sentido, voz e protagonismo a cada estudante.

Outro ponto de reflexão é a desconstrução da ideia de que a inclusão é algo “extra” ou “a mais” no planejamento docente. O que os dados nos mostram é que as práticas inclusivas, quando efetivadas, beneficiam toda a turma. A diferenciação de estratégias, o uso de múltiplas linguagens, a atenção aos diferentes ritmos e a valorização da escuta qualificam o processo de ensino-aprendizagem como um todo. A inclusão, portanto, não é um favor ou um peso é uma oportunidade de ressignificar o próprio sentido de educar.

Por fim, a discussão sobre educação inclusiva e prática docente precisa ser conduzida com afeto, escuta e compromisso coletivo. Os caminhos ainda são desafiadores, mas não são inatingíveis. Quando a escola se dispõe a repensar seus modos de ensinar e se compromete com a formação sensível de seus educadores, ela se aproxima de uma prática verdadeiramente

democrática. Como nos lembra Freire (1996), não se faz educação sem sonho. E o sonho de uma escola inclusiva só se realiza com professores respeitados, formados e acompanhados em sua missão de acolher, ensinar e transformar.

CONCLUSÃO

Ao longo desta pesquisa, ficou evidente que a consolidação da educação inclusiva nas escolas brasileiras vai muito além do cumprimento de leis ou da adoção pontual de estratégias. Trata-se de uma mudança profunda na forma como entendemos o papel da escola, da docência e da própria aprendizagem. Incluir é, antes de tudo, reconhecer o outro em sua inteireza, com suas potencialidades, limites, ritmos e singularidades. E isso só é possível quando o professor se torna um sujeito sensível às diferenças e disposto a transformar sua prática cotidiana com base na escuta, no afeto e no compromisso ético com o direito à educação de todos.

Os resultados apresentados revelam que há uma série de barreiras concretas estruturais, formativas, emocionais e culturais que ainda dificultam a vivência plena da inclusão escolar. Professores relatam insegurança, sobrecarga, falta de formação específica e ausência de apoio institucional. No entanto, ao lado dessas dificuldades, também emergem experiências inspiradoras e práticas potentes, marcadas pela criatividade, pela colaboração entre colegas e pela reinvenção pedagógica a partir da presença do aluno com deficiência na sala de aula. Essas experiências mostram que é possível avançar, mesmo em contextos adversos, desde que haja espaço para o diálogo e o reconhecimento mútuo.

Ficou claro, também, que a formação docente é peça-chave nesse processo. Uma formação que vai além do conteúdo técnico e que se conecta com a realidade concreta da escola, que valoriza a troca entre pares, a escuta das experiências e o acolhimento das dúvidas. Formar para a inclusão não é apenas transmitir saberes, mas construir com os professores novos olhares sobre o ensinar, o aprender e o conviver. Isso exige políticas públicas consistentes, planejamento institucional e uma cultura escolar que compreenda o professor como sujeito em constante formação, digno de cuidado, apoio e valorização.

A inclusão, quando vivida de forma autêntica, beneficia todos os envolvidos: não apenas os alunos com deficiência, mas toda a comunidade escolar. Ela amplia a escuta, flexibiliza a prática, humaniza as relações e ressignifica a missão da escola. Mais do que um direito garantido por lei, ela se revela como um ato de justiça, de afeto e de transformação social. E é no cotidiano da sala de aula, entre dúvidas, tentativas e recomeços, que essa transformação se constrói pelas

mãos de educadores que não desistem de acreditar que todos podem aprender, desde que haja condições para isso.

Dessa forma, conclui-se que a construção de uma escola verdadeiramente inclusiva passa, necessariamente, pela formação sensível e permanente do professor, pela valorização da sua escuta, pelas condições reais de trabalho e por uma cultura institucional comprometida com a equidade. A inclusão não se faz sozinha, nem de forma improvisada. Ela nasce do coletivo, da empatia, da coragem de transformar e do compromisso inegociável com a dignidade de cada sujeito que chega à escola. E é nesse encontro, entre professor e aluno, entre limites e possibilidades, que mora a potência da educação como prática libertadora.

REFERÊNCIAS

ARANHA, Maria Salete Fábio. **Paradigmas da educação especial e a formação de professores**. Revista Educação Especial, Santa Maria, v. 22, n. 35, p. 351-364, 2009. Disponível em: <https://periodicos.ufsm.br/educacaoespecial/article/view/6930>. Acesso em: 05 ago. 2025.

BARBOSA, Maria Carmen Silveira. **Organização do trabalho pedagógico na educação infantil: reflexões sobre o cotidiano**. Porto Alegre: Penso, 2018.

BRASIL. **Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência)**. Lei nº 13.146, de 6 de julho de 2015. Brasília: Presidência da República, 2015. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2015/lei/l13146.htm. Acesso em: 05 ago. 2025.

BRASIL. **Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva**. Brasília: MEC/SEESP, 2008. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/politicaeduc ESPECIAL.pdf>. Acesso em: 05 ago. 2025.

CARVALHO, Rosita Edler. **Inclusão: o paradigma do século XXI**. 13. ed. Petrópolis: Vozes, 2018.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. 30. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

GIL, Antonio Carlos. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 6. ed. São Paulo: Atlas, 2017.

KENSKI, Vani Moreira. **Educação e tecnologias: o novo ritmo da informação**. 6. ed. Campinas, SP: Papirus, 2015.

MANTOAN, Maria Teresa Eglér. **Inclusão escolar: o que é? Por quê? Como fazer?** 6. ed. São Paulo: Moderna, 2006.

OLIVEIRA, Denice Barbara de; PRIETO, Rosângela Gavioli. **Prática docente inclusiva: desafios e possibilidades**. Revista Brasileira de Educação Especial, Marília, v. 27, n. 3, p. 437-454,

2021. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbee/a/6WfvKpRxKjbT7G6HxPJQsnB/>. Acesso em: 05 ago. 2025.

SASSAKI, Romeu Kazumi. **Inclusão: construindo uma sociedade para todos**. 8. ed. Rio de Janeiro: WVA, 2010.

SILVA, Camila Ramos da; LOPES, Claudia Cristina. **A formação do professor para a educação inclusiva: entre o ideal e o real**. Revista Educação Especial, Santa Maria, v. 33, e14, 2020. Disponível em: <https://periodicos.ufsm.br/educacaoespecial/article/view/40218>. Acesso em: 05 ago. 2025.