

EDUCAÇÃO INCLUSIVA NO PROCESSO DE ENSINO-APRENDIZAGEM: AVANÇOS E DESAFIOS NA FORMAÇÃO DOCENTE NO BRASIL (1988-2026)

INCLUSIVE EDUCATION IN THE TEACHING-LEARNING PROCESS: ADVANCES AND
CHALLENGES IN TEACHER TRAINING IN BRAZIL (1988-2026)

EDUCACIÓN INCLUSIVA EN EL PROCESO DE ENSEÑANZA-APRENDIZAJE: AVANCES
Y DESAFÍOS EN LA FORMACIÓN DOCENTE EN BRASIL (1988-2026)

Susana Soares Silva¹

RESUMO: Esse artigo buscou compreender os avanços da Educação Inclusiva no Brasil e os desafios enfrentados pelos professores dos anos iniciais do Ensino Fundamental na implementação das políticas inclusivas no período de 1988-2026. A metodologia empregada foi uma abordagem quali-quantitativa, de natureza aplicada e objetivo descritivo-exploratório, uma vez que articula análise interpretativa dos dados com procedimento de quantificação das respostas obtidas. Os resultados evidenciam que embora exista um robusto aparato legal, a efetivação da educação inclusiva ainda enfrenta vários desafios. Como observamos através do questionário, há diversos fatores que propiciam esses desafios, desde a formação inicial e continuada, até a relação entre escola e família e a gestão de recursos e pessoas para essa demanda. Portanto evidenciamos que o investimento em formação e suporte aos docentes são essenciais para garantir uma inclusão que promova o desenvolvimento e a aprendizagem de todos os educandos.

1

Palavras-chave: Educação Inclusiva. Ensino aprendizagem. Formação docente.

ABSTRACT: This article sought to understand the progress of inclusive education in Brazil and the challenges faced by teachers in the early years of elementary education regarding the implementation of inclusive policies between 1988 and 2026. A mixed-methods approach (qualitative-quantitative) was employed; the study was applied in nature and descriptive-exploratory in objective, as it combined interpretive data analysis with the quantification of responses. The results indicate that, despite a robust legal framework, the actual implementation of inclusive education still faces numerous challenges. As observed through the questionnaire, various factors contribute to these challenges, ranging from initial and continuing teacher training to the school-family relationship and the management of resources and personnel to meet these demands. Therefore, the study highlights that investing in teacher training and support is essential to ensure an inclusive environment that fosters the development and learning of all students.

Keywords: Inclusive education. Teaching-learning. Teacher training.

¹Mestrando em Ciências da Educação pela World Ecumenical University/ Especialista em Educação Especial e Inclusiva pela Uniasselvi/ licenciada em Pedagogia pela Faculdade de Teologia de Hokemah- FATEH e Letras pela Universidade Estadual do Maranhão (UEMA) World Ecumenical University – Flórida, Estados Unidos. Professora efetiva da Rede Municipal de Ensino de Presidente Dutra, atuando como coordenadora pedagógica – Maranhão, Brasil. Cidade/Estado/País: Presidente Dutra – MA – Brasil.

RESUMEN: Este artículo tuvo como objetivo comprender los avances de la educación inclusiva en Brasil y los desafíos que enfrentan los docentes de los primeros años de la educación primaria en relación con la implementación de políticas inclusivas entre 1988 y 2026. Se empleó un enfoque de métodos mixtos (cualitativo-cuantitativo); el estudio fue de naturaleza aplicada y de carácter descriptivo-exploratorio, al combinar el análisis interpretativo de datos con la cuantificación de las respuestas. Los resultados indican que, a pesar de contar con un marco jurídico sólido, la implementación efectiva de la educación inclusiva aún enfrenta numerosos desafíos. Tal como se observó a través del cuestionario, diversos factores contribuyen a estos retos, que van desde la formación inicial y continua del profesorado hasta la relación escuela-familia y la gestión de recursos y personal para atender estas demandas. Por consiguiente, el estudio destaca que invertir en la formación y el apoyo docente es fundamental para garantizar un entorno inclusivo que fomente el desarrollo y el aprendizaje de todos los estudiantes.

Palabras clave: Educación Inclusiva. enseñanza-aprendizaje. formación del professorado.

INTRODUÇÃO

Nas últimas décadas, a Educação Inclusiva consolidou-se como um dos principais eixos das políticas públicas educacionais brasileiras. Embora o país tenha construído um amplo arcabouço jurídico voltado à garantia do direito à educação para todos, a efetivação da inclusão escolar ainda enfrenta desafios relacionados à formação docente, às condições de trabalho e à implementação das políticas públicas. Essa prática constituiu-se legalmente embasada por diversas correntes filosóficas² que ganharam força e passaram a tratar da educação associada ao conceito de inclusão, influenciando o contexto internacional e nacional. Essas correntes influenciaram direta e indiretamente a elaboração do texto da Constituição Federal de 1988 sobre educação, visto que o texto legislativo trouxe como novidade um caráter democratizador e inclusivo. Esse entendimento encontra respaldo no artigo 205 da Constituição Federal de 1988, que estabelece:

A educação é um direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho”(BRASIL, 1988).

²O pesquisador Cipriano Luckesi (2011) apresenta as diversas correntes, sendo elas: o Construtivismo Social defendido pelo estudioso Lev Vygotsky (1896-1934), que preconiza o conhecimento como uma construção formada pelas interações sociais. Uma outra corrente é a Pedagogia Crítica apoiada pelo grande estudioso brasileiro Paulo Freire (1921-1997) que questionou as desigualdades e buscou uma educação de acolhimento e respeito para com todos os educandos. Além destas, uma outra corrente é o Pós-estruturalismo defendido por Michel Foucault (1926-1984) que buscou olhar para as diferenças como construções sociais e criticar normas que excluem os alunos. Por último, a corrente filosófica das Inteligências Múltiplas defendida por Howard Gardner (1943) a qual mostrou que não existe apenas um tipo de inteligência, mas sim várias, e que cada pessoa pode desenvolver uma maior aptidão em uma área. Trazendo o pensamento de Gardner para a educação inclusiva, é possível perceber que cada pessoa aprende de uma forma diferente, todos têm capacidade de aprender e que o ensino não precisa ser tão padronizado.

Conforme o texto legislativo, a educação é um direito de todos, sem distinção, e a principal função dela é o desenvolvimento pleno do educando para que este se torne um cidadão consciente e preparado para o trabalho em sociedade. Dessa forma, quando o texto coloca a palavra “todos”, refere-se aos alunos independente das suas limitações ou peculiaridades. No seu artigo 206 inciso I observa-se que os alunos devem ter igualdade de condições para o acesso e permanência na escola (BRASIL, 1988). Através deste artigo fica nítido que apenas oferecer a vaga para o aluno ter acesso a escola não é suficiente, pois é necessário oferecer meios para o aluno permanecer, inclusive o aluno da inclusão.

Esse panorama geral que direcionou a seguinte pergunta: em que medida os avanços das políticas públicas de Educação Inclusiva implementadas no Brasil entre 1988 e 2026 foram acompanhados por transformações efetivas na formação docente e nas práticas pedagógicas desenvolvidas nas escolas públicas? Para encontrar a resposta, nos detivemos ao recorte temporal correspondente a década de 1980 tendo como base a Constituição Federal 1988 e a formação de correntes filosóficas que direcionaram a educação inclusiva até o vigente ano de 2026, em que investigaremos na prática docente contemporânea as práticas que orientam uma educação inclusiva. Por consequência, o nosso recorte espacial limita-se ao território brasileiro que com suas políticas de inclusão visam assegurar que todos tenham o direito de acesso e permanência na escola.

3

Investigar a educação inclusiva a partir desses recortes nos permitirá analisar criticamente este paradigma educacional no Brasil, evidenciando lacunas normativas e práticas, especialmente na formação docente, que servem de entrave para uma educação equitativa, democrática e justa. Objetivamos ainda colaborar com a sociedade trazendo sugestões de meios e recursos para um Educação Inclusiva mais concreto nas escolas públicas do Brasil e com o âmbito acadêmico através do avanço das pesquisas sobre este paradigma tão recente no Brasil, que ainda se encontra fragilizado na prática.

Esses objetivos se justificam quando observamos a pluralidade de leis e declarações que tratam sobre a Educação Inclusiva no cenário nacional e internacional tais como a Constituição Federal de 1988, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB-Lei nº 9.394/1996), Estatuto da Pessoa com Deficiência (Lei nº 13.146/2015), Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (2008), Plano Nacional de Educação (PNE 2014-2024), a Declaração de Salamanca (1994). Notou-se que embora essa legislação seja efetiva, existem uma

série de fatores que dificultam a aprendizagem efetiva dos alunos. Dentre eles, podemos citar a dificuldade na articulação das Políticas Públicas, formação insuficiente dos professores, falta de estrutura nas escolas, de auxiliares em sala, bem como de sala de recursos.

MÉTODOS

Para a concretização desses objetivos, utilizamos uma abordagem quali-quantitativa, de natureza aplicada e objetivo descritivo-exploratório, uma vez que articula análise interpretativa dos dados com procedimento de quantificação das respostas obtidas. O estudo foi desenvolvido por meio de revisão de literatura e pesquisa de campo, buscando compreender os avanços da Educação Inclusiva no Brasil e os desafios enfrentados pelos professores dos anos iniciais do Ensino Fundamental na implementação das políticas inclusivas.

Utilizamos como suporte metodológico a revisão de literatura acadêmica fundamentada no estudo da legislação Educação Inclusiva, além disso utilizamos como instrumento de coleta de dados um questionário construído através do Google Forms, respondidos pelos professores da educação básica de diversos estados brasileiros, buscando compreender as dificuldades vivenciadas na prática pedagógica da sala de aula pelo corpo docente nacional diante da Educação Inclusiva, mais especificamente do Ensino Fundamental anos iniciais nas escolas da Rede Pública. A pesquisa foi realizada com 12 professores que atuam em escolas públicas em três estados do Brasil, Maranhão, Tocantins e Amapá nas turmas de 1º ao 5º ano do ensino fundamental anos iniciais, o questionário foi criado em 16 de abril de 2026 e fechado em 22 de maio de 2026.

A revisão bibliográfica fundamentou-se na análise de livros, artigos científicos e documentos oficiais relacionados à Educação Inclusiva, às políticas públicas educacionais e à formação docente. Foram selecionadas obras clássicas e produções científicas recentes que discutem aspectos legais, pedagógicos e metodológicos da inclusão escolar. Como base teórica para análise dos dados utilizamos a obra *Cultura e Cotidiano Escolar* de Rosana Glat (2007) que trata dos conceitos de educação especial e educação inclusiva, mostrando as semelhanças e diferenças entre elas, bem como a obra “*Filosofia da educação*” de Cipriano Carlos Luckesi (2011) que aborda as Tendências Pedagógicas na Prática escolar dialogando com as correntes teóricas que fundamentam a presente pesquisa. Seguindo o mesmo objetivo foi analisada a obra *Inclusão Escolar O que é? Por quê? Como fazer?* Da autora Maria Teresa Eglér Mantoan

(2015), que aborda conceitos de inclusão escolar, de integração, a importância de efetivar a inclusão escolar, maneiras de ensinar a turma toda sem exceção nem exclusão. Além dessas obras, realizamos a revisão literária de artigos acadêmicos que tiveram como objetivo orientar os conceitos, as práticas docentes e as barreiras enfrentadas para uma educação inclusiva efetiva no Brasil.

Também foi realizada pesquisa documental envolvendo a Constituição Federal de 1988, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei nº 9.394/1996), a Declaração de Salamanca (1994), a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (2008), a Lei Brasileira de Inclusão (Lei nº 13.146/2015) e o Plano Nacional de Educação (Lei nº 13.005/2014), considerando sua contribuição para a consolidação das políticas públicas de Educação Inclusiva no Brasil. Todos os documentos analisados dialogam no sentido de garantir o direito de todas as crianças terem acesso à educação, além do suporte necessário tanto no que diz respeito aos currículos, recursos pedagógicos adequados e Atendimento Educacional Especializado.

DISCUSSÃO

A educação inclusiva no Brasil é resultado de um processo histórico, marcado por transformações sociais, políticas e educacionais voltadas para a ampliação dos direitos de pessoas com deficiências e demais grupos historicamente excluídos do espaço escolar. Ao final do século XX, a educação nacional obedecia um modelo baseado na corrente filosófica tecnicista que tinha por objetivo a produtividade e o preparo para o mercado de trabalho, nesse contexto os alunos que não tivessem condições de acompanhar o ensino padrão eram enviados a instituições ou classes especiais, ficando excluídos da rede regular de ensino.

Ao se referir ao modelo de ensino tecnicista Cipriano Luckesi afirma que “à educação escolar compete organizar o processo de aquisição de habilidades, atitudes e conhecimentos específicos, úteis e necessários para que os indivíduos se integrem na máquina do sistema social global (LUCKESI, 2011, p.61). Em outras palavras, a pedagogia tecnicista prezava o ensino técnico para aperfeiçoar as habilidades em uma determinada área de trabalho. Esse modelo de ensino foi difundido durante a Ditadura Militar no Brasil (1964-1985) pois ia de encontro com os objetivos do governo da época que consistiam no aumento do número de mão de obra qualificada em que a escola passou a ser vista como caminho para a qualificação de

trabalhadores que impulsionaram o crescimento econômico do país. Nesse cenário, pessoas que não conseguissem atender a essas demandas ficavam à margem do sistema educacional comum.

Após a redemocratização do país percebe-se uma mudança abrupta do cenário educacional que passou a utilizar a corrente filosófica progressista como modelo de ensino com destaque para a pedagogia libertadora desenvolvida por Paulo Freire (1921-1997). Esse novo modelo de ensino passou a promover maior participação dos estudantes que têm seus conhecimentos valorizados. Além disso, o aprendizado parte da realidade dos alunos e o objetivo principal deixa de ser o mercado de trabalho e passou a ser a formação cidadã, a transformação social e a promoção do pensamento crítico. Conforme pode se observar na citação abaixo:

As versões libertadora e libertária têm em comum o antiautoritarismo, a valorização da experiência vivida como base da relação educativa e a idéia de autogestão pedagógica. Em função disso, dão mais valor ao processo de aprendizagem grupal (participação em discussões, assembléias, votações) do que aos conteúdos de ensino. Como decorrência, a prática educativa somente faz sentido numa prática social junto ao povo, razão pela qual preferem as modalidades de educação popular "não-formal" (LUCKESI, 2011, p. 64)

Considerando-se que a corrente filosófica progressista se subdivide em três vertentes: libertadora, libertária e crítica social dos conteúdos, a citação acima faz uma comparação entre a libertadora desenvolvida por Paulo Freire e libertária, destacando sua semelhanças, tanto a primeira como a segunda defendem uma educação sem autoritarismo, que valorize mais as experiências e conhecimentos dos alunos do que o ensino mecânico, no qual o estudante possa participar mais de trabalhos em grupos e expressar sua opinião, ao invés de se restringir aos conteúdos de ensino e memorização.

Nesse contexto de redemocratização que ocorreu após o fim da Ditadura Militar, o país retoma a democracia e nesse cenário os grupos marginalizados tais como as pessoas com deficiência, populações indígenas, comunidades quilombolas e a população carente passam a ter seus direitos educacionais garantidos por lei. Esses grupos conseguiram ter avanços significativos no cenário educacional que promoveu e ampliou a rede de escolas públicas no país, criou políticas públicas para acesso e permanência dos estudantes na escola, possibilitou que os alunos com deficiência tenham acompanhamento educacional especializado na própria instituição de ensino, estabeleceu um plano nacional de educação que desenvolverá metas e estratégias para orientar todas as etapas da educação desde a educação infantil à pós-graduação.

A Constituição Federal de 1988 marcou um novo momento para educação que se converteu não só em um direito, mas um dever do Estado e da família, com objetivos mais amplos que não se limitam só ao mercado de trabalho, mas que buscam formar cidadãos que exerçam seus direitos e deveres, além de promover um grande progresso no que diz respeito a

educação inclusiva que torna possível não só a matrícula de alunos em escolas públicas do país, mas a permanência deles com apoio de profissionais especializados.

Quando buscamos o significado de “cidadãos”, diversos conceitos são obtidos como sujeitos participantes de uma sociedade que possuem direitos e deveres. Para Alvim esse conceito se torna mais abrangente ao dizer que:

Cidadania é uma conquista, pois não se nasce cidadão, torna-se cidadão. E no processo de construção da cidadania, da participação ativa do indivíduo na sociedade, visando sempre ao benefício da coletividade, a educação é fundamental, a escola é essencial e a colaboração do professor é necessária. (ALVIM, 2008, pág.18)

Percebe-se que a própria cidadania foi o resultado de um processo árduo, que não surge do nada, ela é uma conquista gradual que gera impactos positivos na sociedade. Alguns artigos da Constituição Federal destacam os avanços significativos citados acima, tais como o artigo 205, 206, 208 e 214. No artigo 205, consta que:

A educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho (BRASIL,1988).

Observa-se que a Educação é um direito resguardado por lei e obrigatoriedade do Estado e da família que deve ser incentivada pela sociedade buscando promover o desenvolvimento completo do cidadão. O termo “direito de todos”, descrito no artigo 205 da Constituição Federal 1988, expande o direito educacional a todos os alunos, sejam eles com ou sem deficiência. Além de favorecer o pleno desenvolvimento da pessoa, pois até então o ensino era mecânico e a preocupação era promover indivíduos qualificados para o mercado de trabalho, sem criticidade. A partir desse artigo os objetivos educacionais se tornam mais amplos a buscar formar sujeitos ativos na sociedade que reconheçam seus direitos e deveres como cidadãos e saibam tomar decisões conscientes contribuindo para o bem-estar social.

No artigo 206 no seu inciso I aborda-se a igualdade de condições para o acesso e permanência na escola (BRASIL,1988). De acordo com a nova perspectiva da educação, ter apenas o acesso à escola não é suficiente é necessário ter os meios e recursos para a criança permanecer nesse espaço e ter condições de aprendizagem.

No artigo 208 e inciso III aborda sobre o atendimento educacional especializado aos portadores de deficiência, preferencialmente na rede regular de ensino (BRASIL, 1988). Esse artigo se tornou um grande progresso na luta dos direitos dos alunos da inclusão, uma vez que possibilitou receber atendimento educacional especializado no ambiente escolar.

No artigo 214 consta que:

A lei estabelecerá o plano nacional de educação, de duração decenal, com o objetivo de articular o sistema nacional de educação em regime de colaboração e definir diretrizes, objetivos, metas e estratégias de implementação para assegurar a manutenção e desenvolvimento do ensino em seus diversos níveis, etapas e modalidades por meio de ações integradas dos poderes públicos das diferentes esferas federativas...” (BRASIL, 1998).

Através desse artigo o Plano Nacional de Educação - PNE foi idealizado com a finalidade de estabelecer metas, objetivos e estratégias na educação. Levando em consideração o cenário da educação inclusiva, o PNE trouxe avanços significativos ao desenvolver metas e estratégias específicas que buscam garantir o acesso e permanência de todos os estudantes, com destaque para aqueles com deficiência ou superdotação.

Após a Constituição de 1988 diversas leis e estatutos foram promulgados voltados para a educação. Uma delas foi a Lei 9.394/96 Lei de Diretrizes e Bases da Educação que tem como objetivo a organização e funcionamento da educação nacional. Alguns artigos da LDB são mais específicos no que tange a educação inclusiva, tais como 58, 59 e 60.

O artigo 58 da LDB assegura que a educação especial é uma modalidade de ensino que deve ser oferecida preferencialmente na rede regular para alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação e que os estudantes que precisarem terão apoio de profissionais especializados na escola regular (BRASIL, 1996). Em consonância com o que é dito no artigo 208 no seu inciso III da Constituição Federal 1988, a LDB também enfatiza o direito dos estudantes público-alvo da educação inclusiva de estarem no ensino comum. Desse modo, reafirma-se o direito ao acompanhamento educacional especializado (AEE) quando houver necessidade.

Enquanto o artigo 58 determina o local que deve acontecer a inclusão, o artigo 59 da LDB (BRASIL, 1996) dar os caminhos para que a inclusão de fato possa acontecer, para isso, é necessário garantir adaptações curriculares, métodos e recursos que facilitem a aprendizagem dos estudantes, além de promover a terminalidade específica que contribui para o aluno que permite aos estudantes com deficiência grave concluir o Ensino Fundamental mesmo sem ter atingido o nível de conhecimento adequado para essa etapa de ensino e garante que alunos superdotados terminam em menos tempo a etapa obrigatória da educação básica. Por último, esse artigo prevê a capacitação de professores.

Em acordo, o artigo 60 da LDB no seu parágrafo único destaca que o Poder Público adotará, como alternativa preferencial, a ampliação do atendimento aos educandos com

necessidades especiais na própria rede pública regular de ensino, independentemente do apoio às instituições previstas neste artigo. (BRASIL,1996) Embora o Estado apoie instituições privadas sem fins lucrativos que atuem apenas com o atendimento de estudantes da educação inclusiva, a prioridade é ampliar a assistência aos alunos público-alvo da educação inclusiva na própria rede pública regular.

Diante desse panorama, percebe-se que a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB) é uma ferramenta da organização do ensino no país que possibilitou uma visão real da implantação da educação inclusiva, instituiu a educação especial como uma modalidade, reafirmou a garantia ao atendimento educacional especializado (AEE) na rede regular já prevista na Constituição de 1988, introduziu a flexibilização curricular e avaliativa para estudantes da educação inclusiva e exigiu a formação de professores para o exercício da docência. Em outras palavras, essa lei transformou uma iniciativa de inclusão em direito público que além de integrar, também busca incluir o estudante, adaptando-se às suas demandas.

Este importante documento da educação nacional foi profundamente influenciado pela Declaração de Salamanca (1994). Esse documento internacional surgiu a partir de uma discussão sobre direitos humanos e educação para todos através de uma Conferência Mundial sobre Educação Especial, ocorrida em 1994, na cidade de Salamanca na Espanha, esse evento reuniu cerca de 92 países e 25 organizações internacionais ganhando notoriedade por todo o mundo, esse grande evento foi organizado pela UNESCO que tinha como principal objetivo promover uma educação inclusiva, onde todas as crianças tivessem o direito à educação.

9

Nós, os delegados à Conferência Mundial sobre Necessidades Educativas Especiais, representando noventa e dois governos e vinte e cinco organizações internacionais, reunidos nesta cidade de Salamanca, Espanha, entre 7 e 10 de junho de 1994, reafirmamos, pela presente Declaração, nosso compromisso com a Educação para Todos, reconhecendo a necessidade e urgência de ser o ensino ministrado, no sistema comum de educação, a todas as crianças, jovens e adultos com necessidades educativas especiais, e apoiamos, além disso, a Linha de Ação para as Necessidades Educativas Especiais cujo espírito, refletido em suas disposições e recomendações, deve orientar organizações e governos. (UNESCO, 1994)

Conforme a citação acima, observa-se que a Declaração de Salamanca buscou reafirmar o direito de todas as crianças e jovens a terem direito à educação na escola regular, segundo esse documento o acesso ao ensino regular é uma das principais formas de combater práticas discriminatórias, conforme podemos ver na citação a seguir: “As escolas comuns, com essa orientação integradora, representam o meio mais eficaz de combater atitudes discriminatórias, de criar comunidades acolhedoras, construir uma sociedade integradora e dar educação para todos”(UNESCO,1994).

Em conformidade com a ideia de educação para todos proposta pela Declaração de Salamanca, a autora Maria Tereza Eglér Mantoan destaca que incluir não é apenas integrar, ou seja, colocar o aluno na sala de aula, mas sim acolher e proporcionar oportunidades de aprendizdos para todos e para que isso aconteça é necessário mudanças nas práticas pedagógicas, na organização escolar e nas práticas docentes. Conforme podemos ver na citação abaixo:

As escolas inclusivas atendem a todos os alunos sem discriminar, sem trabalhar a parte com alguns deles, sem estabelecer regras específicas para planejar, ensinar e avaliar alguns por meio de currículos adaptados, atividades diferenciadas, avaliação simplificada em seus objetivos. (MANTOAN, 2015, p. 28)

Para essa autora a inclusão é muito mais abrangente do que a integração pois não se trata apenas de colocar o aluno em uma sala de aula do ensino regular, ela vai além ao proporcionar práticas sem discriminação e promover a participação de todos. Além disso, a autora faz duras críticas ao sistema de ensino que separa tudo em disciplinas trabalhadas separadamente, que a única forma de avaliar se resume em avaliações, conforme podemos ver na citação abaixo:

É certo que o ensino básico, como um todo, é prisioneiro de transmissão dos conhecimentos acadêmicos e os alunos de sua reprodução, nas aulas e nas provas. A divisão do currículo em disciplinas como Matemática, Língua Portuguesa e outras fragmenta e especializa os saberes e faz de cada matéria escolar um fim em si mesmo e não um dos meios de que dispomos para esclarecer o mundo em que vivemos e entender melhor a nós mesmos. (MANTOAN, 2015, p. 56)

A autora critica o modelo tradicional do ensino que focaliza a decoração, as avaliações infundáveis e a fragmentação exagerada das disciplinas, sem prever o trabalho interdisciplinar dos conteúdos. Baseado no princípio pedagógico da inclusão na visão de Mantoan, a escola deve se organizar para atender o aluno e não o oposto, conforme podemos ver em sua citação “Não se pode encaixar um projeto novo, como é o caso da inclusão, em uma velha matriz de concepção escolar. Daí a necessidade de recriar o modelo educacional vigente” (MANTOAN, 2015, p. 64). A autora aponta para um novo modelo de ensino onde a cooperação é mais importante que a supervalorização dos conteúdos, na qual os métodos que valorizam a experimentação, a criação e a descoberta do conhecimento se sobressaem daqueles que focam apenas a memorização e a repetição dos conhecimentos acadêmicos.

A inclusão escolar abrange uma diversidade de mudanças pedagógicas, curriculares e estruturais para atender as particularidades dos estudantes. (MANTOAN, 2022 apud REIS; COUTINHO, p.5) Outros autores como Pedro Lopes destaca que apesar das dificuldades para a implantação da educação inclusiva, esta prática é possível através de recursos, salas de

recriações, metodologias assistivas, educação por projetos e formações continuadas. (LOPES, 2025)

Por exemplo, escolas que adotaram a prática de ensino colaborativo, onde educadores trabalham juntos para atender às necessidades de todos os alunos, relataram melhorias significativas no desempenho acadêmico e social dos estudantes. Além disso, a implementação de tecnologias assistivas, como softwares de leitura de tela e dispositivos de ampliação de texto, tem facilitado a inclusão de alunos com deficiências visuais e auditivas. (LOPES, 2025, p. 3)

Conforme o autor Pedro Borba Lopes a efetivação da educação inclusiva é possível desde que tenha meios, recursos e trabalho em parceria para promover o aprendizado de todos os estudantes. Tendo como ponto de partida os conceitos aqui discutidos, vale ressaltar a diferença entre educação inclusiva e educação especial, enquanto a educação especial se limita a atender as crianças com necessidades especiais específicas como o TEA, deficiência intelectual, física, visual, auditiva, altas habilidades e ou superdotação, a educação inclusiva se torna muito mais abrangente visto que, ela propõe atender a todos os estudantes tendo ele deficiência ou não na rede regular de ensino proporcionando condições de aprendizado e permanência do aluno na sala de aula. Conforme pode se observar na citação abaixo:

A Educação Especial tradicionalmente se configurou como um sistema paralelo e segregado de ensino, voltado para o atendimento especializado de indivíduos com deficiências, distúrbios, graves de aprendizagem e/ou de comportamento, altas habilidades ou superdotação.” (GLAT, 2007, p.15)

11

Por muito tempo a educação especial se manteve distante da educação inclusiva, sendo considerada uma modalidade de ensino separada do ensino regular, mas atualmente diversos autores vêm discutindo a importância de unir essas duas modalidades para diminuir as barreiras de aprendizado dos estudantes.

Segundo Sudbrack e Nascimento enfatizam que a interação entre os professores do ensino regular e os do Atendimento Educacional Especializado (AEE) é essencial para desenvolver estratégias de ensino que respeitem as diferenças e contemplem a diversidade de ritmos e modos de aprendizagem dos alunos. (SUDBRACK; NASCIMENTO, 2024 apud REIS; COUTINHO, p. 6).

Criar um diálogo e troca de estratégias entre professores do ensino regular e professores do AEE auxilia no processo de aprendizado do estudante da inclusão, pois, dessa forma, o atendimento especial se torna um complemento ao ensino regular e não uma prática isolada. A Educação Especial deve ser vista como um apoio para a Educação Inclusiva, pois ela auxilia a aprendizagem e, portanto, não deve ser vista como única forma de aprender para os alunos com necessidades especiais.

É importante enfatizar também, que a Educação Inclusiva não se resume à matrícula do aluno com deficiência na turma comum ou a sua presença na escola regular. (GLAT, 2007, p.17) Quando o aluno apenas está presente na sala de aula sem participar dos conteúdos apresentados na turma ele não está sendo incluído, pelo contrário ele está sendo excluído dentro da inclusão, o que muitas vezes vemos nas salas de aulas são alunos com deficiências que não conseguem acompanhar o conteúdo da sala, ficar em um canto desenhando ou apenas cobrindo letrinhas. Segundo Rosana Glat a educação inclusiva prevê um novo modelo de ensino e de escola

[...] em que é possível o acesso e a permanência de todos os alunos, e onde os mecanismos de seleção e discriminação, até então utilizados, são substituídos por procedimentos de identificação e remoção das barreiras para a aprendizagem.” (GLAT, 2007, p. 16)

A Educação inclusiva só ocorrerá, quando o aluno se sentir pertencente ao espaço escolar de maneira que participe ativamente do processo de ensino-aprendizagem, independentemente de sua deficiência, a escola deve se adaptar às necessidades das crianças com deficiências, no entanto, essa mudança não é simples, pois necessita de toda uma reestruturação pedagógica e também física dentro da própria escola, além de recursos e formações continuadas e apoio das políticas públicas.

Em consonância com a importância da educação inclusiva, vamos nos atentar às políticas públicas e leis que defendem a educação inclusiva, uma delas, influenciada pela Declaração de Salamanca, foi a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva publicada em 2008 pelo Ministério da Educação. Esse documento tornou-se importante para consolidar os direitos que todas as crianças têm à educação que já vinham sendo defendidos por documentos anteriores como a Constituição Federal de 1988 e a Lei de Diretrizes e Bases da Educação. Essa política teve o objetivo de orientar os sistemas de ensino com a finalidade de oferecer o acesso, a permanência e a participação de todos os estudantes nas escolas regulares de forma que o Atendimento Educacional Especializado (AEE) se tornasse um serviço complementar ao ensino comum e não a única modalidade disponível ao aluno público-alvo da educação inclusiva. Conforme pode-se observar na citação abaixo.

A Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva tem como objetivo o acesso, a participação e a aprendizagem dos alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação nas escolas regulares, orientando os sistemas de ensino para promover respostas às necessidades educacionais especiais, garantindo: Transversalidade da educação especial desde a educação infantil até a educação superior; Atendimento educacional especializado; Continuidade da escolarização nos níveis mais elevados do ensino; Formação de professores para o atendimento educacional especializado e demais profissionais da

educação para a inclusão escolar; Participação da família e da comunidade; Acessibilidade urbanística, arquitetônica, nos mobiliários e equipamentos, nos transportes, na comunicação e informação; e Articulação intersetorial na implementação das políticas públicas. (BRASIL, 2008, p. 8)

A Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva vem reafirmar os direitos de todos à educação independente de ter ou não uma deficiência, além de garantir o acesso e permanência da educação inclusiva a níveis elevados do ensino, sem restringir a educação básica. A Lei Brasileira de Inclusão publicada em 2015 trata de forma mais específica sobre o direito da pessoa deficiente, mostrando que o direito à educação inclusiva deve se estender a todos os níveis de ensino e para que isso aconteça é necessário que o poder público ofereça recursos e meios necessários para sua implantação, além de mudanças no projeto pedagógico, oferta educação bilíngue, implemente equipamentos de tecnologia assistiva nas escolas, promova práticas pedagógicas inclusivas nas formações continuadas dos professores, formação e disponibilização de docentes no atendimento educacional especializado são alguns das medidas apontadas por essa lei (BRASIL, 2015).

Nota-se que o Poder público desempenha um papel fundamental na promoção da educação inclusiva, pois ele é responsável por implementar políticas públicas e promover mudanças estruturais e financiar os recursos essenciais para um ensino de qualidade aos estudantes público alvo da educação inclusiva. Ainda que legalmente possamos observar muitos avanços na promoção de uma educação nacional inclusiva, a prática apresenta desafios que precisam ser superados.

Quando analisamos a prática docente pela perspectiva da educação inclusiva, percebemos diversos desafios. O primeiro deles está na formação inicial do professor que é pautada em um enfoque mais teórico do que prático, no qual a grade curricular dos cursos de licenciatura tem disciplinas insuficientes que discutem a educação inclusiva de maneira aprofundada. Outro obstáculo é o currículo escolar que mostra-se rígido e centrado apenas no alcance de metas e conteúdo, deixando pouco espaço para adaptações curriculares para atender aos alunos da inclusão. Ao analisar a matriz curricular do curso de Licenciatura em Pedagogia na modalidade presencial da Universidade Estadual do Maranhão - UEMA, notamos que dentre um conjunto de 48 disciplinas, há somente uma disciplina que trata da educação especial e inclusiva com carga horária de 60 horas, o que reafirma o que vêm sendo discutido sobre a carência de disciplinas que abordem a educação inclusiva nos cursos de licenciatura.

Verificamos também que mesmo tendo três estágios obrigatórios dentro da grade curricular, nenhum deles está voltado à educação inclusiva, reiterando a perspectiva de Lopes quando afirma que:

A produção científica brasileira analisada em revisão integrativa mostra que profissionais da educação, tanto em formação quanto em exercício, frequentemente não tiveram formação suficiente ou não se sentem preparados para atuar na inclusão escolar, o que revela uma lacuna persistente entre o discurso inclusivo e a preparação concreta para vivê-lo no cotidiano pedagógico. (LOPES et al., 2023 apud MAIO 2026, p.8)

A teoria e a prática para um ensino inclusivo se distanciam, o que é visto na formação de licenciatura sobre esse tema é pouco para a realidade que o professor vai enfrentar no cotidiano escolar. Um dos fatores para a efetivação da inclusão escolar é a prática docente, para que isso ocorra é necessário proporcionar uma base sólida na formação das licenciaturas, que incluam mais disciplinas e práticas inclusivas, assim como formação continuada de qualidade que trabalhem o tema da educação inclusiva alinhada com pesquisas de extensão de forma que tragam estratégias e métodos que possam ser aplicados na sala de aula.

O currículo ocupa um lugar muito sensível no debate sobre inclusão porque ele não é apenas uma lista de conteúdos a serem ensinados, mas uma escolha sobre o que a escola valoriza, como ensina e para quem, de fato, ensina. Quando o currículo é organizado a partir de uma lógica rígida, uniforme e pouco responsiva às diferenças, ele produz exclusões silenciosas, ainda que a escola afirme defender a inclusão. (MAIO 2026, p.10)

14

Percebe-se que, em muitas escolas, o currículo escolar é organizado de forma rígida com conteúdos e metas a serem cumpridos bimestralmente, o que dificulta a realização de práticas pedagógicas flexíveis, esse modelo de organização não considera que as turmas são heterogêneas. Como consequência disso, os conteúdos são trabalhados de uma única forma para todos. Além disso, a quantidade de trabalho burocrático e administrativos delegados aos professores diminuem o tempo que seria direcionado ao planejamento das aulas e busca por estratégias que atendam as especificidades da turma.

Diante disso, conclui-se que formação docente, currículo e prática pedagógica não são dimensões isoladas, mas elementos profundamente interligados, que se influenciam mutuamente e definem, em grande medida, a qualidade da inclusão no ensino regular. (MAIO 2026, p.21-22)

Para a pesquisadora Renata Maio (2026) a formação docente, curricular e prática pedagógica não são dimensões isoladas, mas sua aproximação define a qualidade da inclusão no ensino regular. Dessa maneira, a inclusão não depende apenas do professor, para que ela se efetive, é necessária uma formação docente que prepare os profissionais, com disciplinas que trabalhem a educação inclusiva, além disso, o currículo precisa ser flexível possibilitando as

adaptações a necessidade dos estudantes e as diversidades em sala de aula (MAIO, 2026). Dessa forma é possível ter práticas pedagógicas voltadas aos alunos público-alvo da inclusão. Porém, vale destacar que a preparação dos professores não deve se limitar à faculdade, a prática inclusiva exige formação continuada, essa por sua vez precisa estar alinhada com as descobertas científicas para dar suporte ao trabalho do professor no chão da escola.

Tendo em vista as constantes descobertas sobre os diversos tipos de transtornos e deficiências no meio educacional faz-se necessário que o conhecimento docente passe por atualizações através das formações continuadas para auxiliar os professores no desenvolvimento de habilidades e estratégias que se adequem às diferentes formas de aprendizado dos estudantes.

De acordo com Carvalho et al. (2026, p. 11) A formação continuada emerge como um dos principais instrumentos de fortalecimento das práticas pedagógicas inclusivas, especialmente diante das transformações sociais, tecnológicas e educacionais contemporâneas. A formação continuada se torna um meio de atualizar os conhecimentos pedagógicos de forma a trazer as descobertas científicas ampliando as estratégias docentes e proporcionando um ambiente mais inclusivo.

Além das limitações formativas, a insegurança docente constitui outro desafio significativo no processo de inclusão escolar. Muitos professores relatam sentimentos de despreparo diante da necessidade de adaptar conteúdos, flexibilizar metodologias e desenvolver práticas pedagógicas acessíveis para estudantes com deficiência, transtornos do neurodesenvolvimento e outras necessidades educacionais específicas (Reis; Coutinho, 2025, apud Carvalho, 2026, p.12).

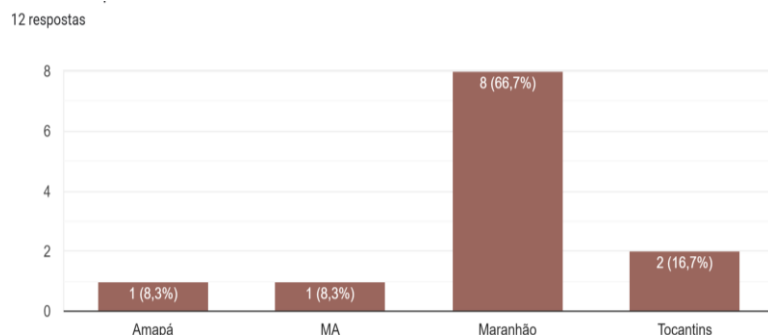
15

A insuficiência de disciplinas que abordem a educação inclusiva na formação inicial, aliada as formações continuadas distante da realidade da sala de aula, e os poucos recursos disponíveis nas escolas para adaptação de materiais, além da escassez de profissionais para atuarem nas equipes multidisciplinares aumentam a insegurança gerada nos professores no que diz respeito a sua atuação na educação inclusiva.

Por fim, abordaremos as dificuldades enfrentadas pelos professores para a efetivação da educação inclusiva, tendo como fundamento um questionário respondido pelos professores de diversas cidades e Estados brasileiros. O questionário foi formado por doze questões baseados nos desafios da formação docente para o exercício na educação inclusiva, o mesmo foi respondido por doze professores de três Estados diferentes Amapá, Maranhão e Tocantins,

abrangendo oito cidades: Barra do Corda, Capinzal do Norte, Dom Pedro, Fortuna, Governador Eugênio Barros, Pedro Afonso, Presidente Dutra e Santana.

Gráfico 1 - Estado em que residem



Fonte: SILVA, Susana Soares, 2026.

A maioria dos professores que responderam foram da cidade de Presidente Dutra-MA conforme mostrado no gráfico acima. As informações do questionário respondido pelos professores foram divididas em três tabelas: a primeira trará informações sobre o perfil da formação inicial e percepção da preparação docente para a Educação Inclusiva. A segunda irá tratar da formação continuada e desafios enfrentados pelos docentes e a terceira tabela irá mostrar práticas pedagógicas, percepção da inclusão e sugestões de melhoria.

16

Tabela 1 – Perfil da formação inicial e percepção da preparação docente para a Educação Inclusiva

Perguntas	Alternativas	n	%
1. Quantas disciplinas sobre Educação Inclusiva você cursou na Licenciatura?	0 disciplinas	2	6,7
	1 disciplina	4	3,3
	2 disciplinas	2	16,7
	3 ou mais	4	3,3
	Sim	2	16,7
	Não	2	16,7

2. Sua formação preparou para a Educação Inclusiva?	Apenas suporte teórico	8	66,7
	Não sabe responder	0	0
3. O que significa Educação Inclusiva?	Inclusão do aluno com deficiência nas atividades	2	16,7
	Inclusão de todos os estudantes no processo de ensino-aprendizagem		83,3
	Colocar o aluno no ensino regular		0
	Atendimento apenas no AEE		0

Fonte: SILVA, Susana Soares, 2026.

A partir dos dados trazidos pela primeira tabela percebemos que a maioria dos docentes não tiveram disciplinas suficientes durante a sua formação, além de não se sentirem preparados para lidar com a inclusão, pois na licenciatura tiveram apenas suporte teórico. Embora 16% dos participantes tenham cursado uma ou mais disciplinas relacionadas à Educação Inclusiva, raros foram os que tiveram contato mais aprofundado (três ou mais disciplinas). Além disso, chama atenção que 16,7% dos professores concluíram a licenciatura sem cursar qualquer disciplina específica sobre Educação Inclusiva. Esse resultado evidencia que a inserção da temática nos cursos de licenciatura ainda ocorre de forma desigual, indicando que a formação inicial depende da organização curricular de cada instituição de ensino superior.

17

Tabela 2 – Formação continuada e desafios enfrentados pelos docentes

Perguntas	Alternativas	n	%
4. Principais dificuldades na inclusão	Grande número de alunos	1	8,3
	Falta de formação específica	3	25,0

	Dificuldade de adaptação das atividades	0	0
	Todas as alternativas	8	66,7
5. Possui curso/especialização?	Sim, curso	4	33,3
	Sim, curso e especialização	0	0
	Sim, apenas especialização	0	0
	Não	8	66,7
6. Um curso de especialização é suficiente para auxiliar nos desafios da educação inclusiva?	Sim, em partes	5	41,7
	Sim	3	25
	Não, teoria é insuficiente	3	25,0
	Acredito que não	1	8,3
7. Tempo desde o último curso após a licenciatura	6 meses a 1 ano	1	8,3
	1 a 2 anos	5	1,7
	Mais de 3 anos	2	16,7
	Nunca realizou curso	4	33,3

Fonte: SILVA, Susana Soares, 2026.

De acordo com as informações da tabela acima coletada no questionário do google formulários, a maioria dos professores destacam que fatores como o grande número de alunos por sala, a falta de formação específica e a dificuldade para adaptações de atividades dificultam a inclusão escolar. Também foi possível observar que mais da metade dos professores não têm curso ou especialização na área da educação inclusiva, foi observado também que a maior parte dos docentes acreditam que o curso de especialização seria suficiente em partes para garantir a inclusão. Uma parte considerável afirmou que após a licenciatura não realizou nenhum curso.

Tabela 3 – Práticas pedagógicas, percepção da inclusão e sugestões de melhoria

Questão	Alternativas	n	%
	Considera o nível do aluno	5	41,7
	Adapta a linguagem do conteúdo	7	58,3

8. Adaptação das atividades	Não adapta	0	0
	Apenas desenhos	0	0
9. Sugestões para melhorar a inclusão	Formação continuada	5	41,7
	Oficinas com estudos de caso	2	16,7
	Mais recursos para adaptação	4	33,3
	Nenhuma das opções	1	8,3
10. Já influenciou positivamente um aluno?	Sim, várias vezes	5	41,7
	Sim, poucas vezes	4	33,3
	Não	3	25,0
	Talvez	0	0
11. O aluno da inclusão pode aprender tanto quanto os demais?	Sim, já vi vários casos	5	41,7
	Sim, algumas situações	4	33,3
	Difícilmente	3	25,0
	Não	0	0

Fonte: SILVA, Susana Soares, 2026.

Na terceira tabela se observa que uma parcela majoritária dos docentes adapta o conteúdo da sala para os alunos público alvo da inclusão, a maior parte dos professores também acreditam que a formação continuada poderá ser uma das soluções para uma educação inclusiva mais efetiva, uma parte predominante dos professores também afirmaram já terem influenciado positivamente na vida dos seus alunos da inclusão e também afirmaram que os alunos público alvo da inclusão são capazes de aprender tanto quanto os outros.

A questão doze era discursiva, na qual os professores deveriam deixar suas estratégias e metodologia usadas na sala de aula que influenciaram positivamente na vida dos estudantes público alvo da inclusão. Os docentes destacaram a importância do diálogo entre os professores do ensino regular e do AEE para realização de um trabalho colaborativo, a utilização de jogos educativos, de atividades contextualizadas, o apoio de atividades visuais, o uso de materiais concretos, criação de rotina fixa, adaptação do tempo de realização das atividades e

avaliações para que os alunos se sintam mais seguros e incluídos no processo de ensino e aprendizagem.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A presente pesquisa teve como objetivo analisar os avanços e desafios da Educação Inclusiva no processo de ensino-aprendizagem, com ênfase na formação docente no Brasil entre os anos de 1988 e 2026. Para tanto, buscou-se compreender como os marcos legais contribuíram para a consolidação da inclusão escolar e os desafios ainda persistem na atuação dos professores da educação básica. Os resultados evidenciam que embora exista um robusto aparato legal, a efetivação da educação inclusiva ainda enfrenta vários desafios. Como pode se observar através do questionário, diversos fatores, desde a formação, como escassez de disciplinas que abordem o tema da educação inclusiva na formação inicial dos professores, a falta de formação continuadas com estratégias e metodologias que possam auxiliar os docentes nesse processo de inclusão e o incentivo a realização de pós-graduação na área. Além disso, há dificuldades logísticas, como os poucos recursos disponíveis no ambiente escolar para a adaptação de materiais, a pequena quantidade de profissionais disponíveis para o atendimento do AEE e a falta de diálogo entre os professores do ensino regular e do atendimento educacional especializado, bem como a falta de apoio das famílias em aceitar a deficiência dos filhos mostram a necessidade de investimento em formação e suporte aos docentes são essenciais para garantir uma inclusão que promova o desenvolvimento e a aprendizagem de todos os educandos.

20

REFERÊNCIAS

ALVIM, Márcia Cristina de Souza. *A educação inclusiva na Constituição Federal de 1988*. Revista Direitos Humanos Fundamentais, Osasco, v. 8, n. 1, p. 11-30, jan./jun. 2008. Disponível em: <https://revistas.unifio.br/rmd/article/view/183>. Acesso em: 31 maio 2026.

BRASIL. Constituição (1988). *Constituição da República Federativa do Brasil de 1988*. Brasília, DF: Presidência da República, 1988. Disponível em: planalto.gov.br. Acesso em: 31 maio 2026.

BRASIL. Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014. *Aprova o Plano Nacional de Educação (PNE) e dá outras providências*. Brasília, DF: Presidência da República, 2014. Disponível em: sinapse.gife.org.br. Acesso em: 31 maio 2026.

BRASIL. Lei nº 13.146, de 6 de julho de 2015. *Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência)*. Brasília, DF: Presidência da República, 2015. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2015/lei/l13146.htm. Acesso em: 31 maio 2026.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. *Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva*. Brasília: MEC/SEESP, 2008. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/politica.pdf>. Acesso em: 31 maio 2026.

CARVALHO, Maiko Paixão et al. *Formação Continuada de Professores para a Educação Inclusiva: Desafios e Perspectivas Contemporâneas*. Revista Tópicos, [S. l.], 2026. Disponível em: <https://revistatopicos.com.br/artigos/formacao-continuada-de-professores-para-a-educacao-inclusiva-desafios-e-perspectivas-contemporaneas>. Acesso em: 12 jul. 2026. DOI: <https://doi.org/10.70773/revistatopicos/779208334>.

GLAT, Rosana. *Educação inclusiva: cultura e cotidiano escolar*. Rio de Janeiro: 7 Letras, 2007.

LUCKESI, Cipriano Carlos. *Filosofia da educação*. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

MAIO, Renata Crepaldi de. *Desafios da inclusão de estudantes com deficiência no ensino regular: interfaces entre formação docente, currículo e prática pedagógica*. Revista Tópicos, Rio de Janeiro, v. 4, n. 32, p. 1–22, 2026. DOI: [10.70773/revistatopicos/775179284](https://doi.org/10.70773/revistatopicos/775179284). Disponível em: Revista Tópicos. Acesso em: 11 jul. 2026.

MARANHÃO. Universidade Estadual do Maranhão (UEMA). *Projeto Pedagógico do Curso de Pedagogia Licenciatura*. Barra do Corda: UEMA, 2022. Disponível em: [PPC-PEDAGOGIA-BARRA-DO-CORDA-FINAL.pdf](#). Acesso em: 12 jul. 2026.

MANTOAN, Maria Teresa Eglér. *Inclusão escolar: o que é? Por que? Como fazer?* São Paulo: Summus, 2015.

UNESCO. *Declaração de Salamanca e linha de ação sobre necessidades educativas especiais*. Brasília: CORDE, 1994. Disponível em: <https://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/salamanca.pdf>. Acesso em: 31 maio 2026.