



## A EDUCAÇÃO E O TRABALHO DESENVOLVIDO NOS ESPAÇOS ESCOLARES

### EDUCATION AND THE WORK CARRIED OUT IN SCHOOL SPACES

**Katia Rodrigues Martins<sup>1</sup>,**

**Orientador(a) Rozineide Pereira**

**RESUMO:** A educação inclusiva tem se consolidado como um tema central nas políticas públicas educacionais e nas discussões acadêmicas contemporâneas, sendo reconhecida como instrumento fundamental para a garantia do direito universal à educação e para a promoção de sociedades mais democráticas e equitativas. Nesse contexto, o estudo analisa a educação inclusiva no ambiente escolar, considerando os desafios enfrentados pelas instituições de ensino, as estratégias pedagógicas desenvolvidas, os processos de formação docente e as condições organizacionais necessárias para a implementação de práticas educacionais voltadas ao atendimento da diversidade presente nas salas de aula. Parte-se do princípio de que a educação deve ser assegurada a todos os indivíduos, independentemente de sua origem social, condição econômica, contexto cultural ou da existência de necessidades educacionais específicas. Assim, a inclusão educacional é compreendida como um processo contínuo e dinâmico que busca ampliar as oportunidades de participação no processo de ensino e aprendizagem, promovendo a construção coletiva do conhecimento e o desenvolvimento de sujeitos capazes de atuar de forma crítica e participativa na sociedade. Nesse cenário, destaca-se a relevância da formação continuada dos profissionais da educação, bem como a necessidade de adaptações estruturais, curriculares e administrativas no sistema educacional. Tais mudanças são essenciais para que as instituições de ensino consigam responder adequadamente às múltiplas formas de diversidade presentes no contexto escolar e consolidar práticas pedagógicas efetivamente inclusivas. Do ponto de vista metodológico, a pesquisa caracteriza-se como uma revisão sistemática da literatura, baseada na análise de produções científicas, legislações educacionais e documentos institucionais relacionados à educação inclusiva no Brasil. A investigação buscou identificar contribuições teóricas e empíricas capazes de ampliar a compreensão sobre os fatores que favorecem a construção de ambientes escolares mais inclusivos. Os resultados indicam que a efetivação da inclusão educacional exige transformações que vão além da adoção de métodos pedagógicos específicos, envolvendo mudanças nas concepções educacionais, nas práticas institucionais e nas atitudes dos profissionais da educação, além do fortalecimento da articulação entre escola, família e redes de apoio. Dessa forma, conclui-se que a educação inclusiva representa um compromisso social que demanda ações articuladas para assegurar o acesso, a permanência e o sucesso escolar de todos os estudantes.

**Palavras-chave:** Educação Especial. Inclusão. Professor.

**ABSTRACT:** Inclusive education has become a central theme in contemporary public education policies and academic discussions, recognized as a fundamental instrument for guaranteeing the

---

<sup>1</sup>Discente, Cristian Business School. [katia.ro1909r@gmail.com](mailto:katia.ro1909r@gmail.com)



universal right to education and promoting more democratic and equitable societies. In this context, this study analyzes inclusive education in the school environment, considering the challenges faced by educational institutions, the pedagogical strategies developed, teacher training processes, and the organizational conditions necessary for implementing educational practices aimed at addressing the diversity present in classrooms. It starts from the principle that education should be guaranteed to all individuals, regardless of their social origin, economic condition, cultural context, or the existence of specific educational needs. Thus, educational inclusion is understood as a continuous and dynamic process that seeks to expand opportunities for participation in the teaching and learning process, promoting the collective construction of knowledge and the development of individuals capable of acting critically and participatively in society. In this scenario, the relevance of continuing education for education professionals is highlighted, as well as the need for structural, curricular, and administrative adaptations in the educational system. These changes are essential for educational institutions to adequately respond to the multiple forms of diversity present in the school context and to consolidate effectively inclusive pedagogical practices. From a methodological point of view, the research is characterized as a systematic literature review, based on the analysis of scientific productions, educational legislation, and institutional documents related to inclusive education in Brazil. The investigation sought to identify theoretical and empirical contributions capable of broadening the understanding of the factors that favor the construction of more inclusive school environments. The results indicate that the implementation of educational inclusion requires transformations that go beyond the adoption of specific pedagogical methods, involving changes in educational conceptions, institutional practices, and the attitudes of education professionals, as well as strengthening the articulation between school, family, and support networks. Thus, it is concluded that inclusive education represents a social commitment that demands coordinated actions to ensure access, permanence, and academic success for all students.

**Keywords:** Special Education. Inclusion. Teacher.

## **INTRODUÇÃO**

O exame do percurso histórico das políticas e práticas relacionadas à inclusão social e educacional constitui uma etapa essencial para compreender o cenário atual da educação inclusiva, particularmente no que diz respeito ao atendimento escolar destinado a estudantes com deficiência. A investigação desse processo histórico permite identificar transformações ocorridas ao longo do tempo, bem como reconhecer limites estruturais e desafios ainda presentes na consolidação de um modelo educacional comprometido com o reconhecimento da diversidade humana como princípio constitutivo do processo formativo. Nesse sentido, a construção de sistemas educacionais efetivamente inclusivos exige mudanças profundas nas formas de organização da educação, envolvendo não apenas adaptações pontuais, mas também a revisão de concepções pedagógicas, de diretrizes institucionais e de políticas públicas que orientam o funcionamento das instituições escolares (AQUINO, 1996).



A efetivação da inclusão de estudantes com deficiência no sistema educacional demanda a adoção de um paradigma educacional orientado pela valorização das diferenças individuais e pela promoção de condições equitativas de participação no processo educativo. Tal perspectiva fundamenta-se no entendimento de que a diversidade constitui elemento inerente à experiência humana e, portanto, deve ser reconhecida e incorporada como dimensão estruturante das práticas pedagógicas. Essa abordagem contrapõe-se a modelos educacionais tradicionalmente marcados pela homogeneização dos sujeitos e pela padronização dos processos de ensino, propondo, em seu lugar, práticas educativas que considerem as singularidades dos educandos e valorizem suas potencialidades, independentemente de limitações de natureza física, sensorial, cognitiva ou múltipla (GLAT; NOGUEIRA, 2020).

A relevância social dessa temática também se evidencia a partir de dados demográficos que indicam a presença significativa de pessoas com deficiência na população mundial. Estimativas apontam que uma parcela expressiva da população apresenta algum tipo de deficiência, seja ela de origem congênita ou decorrente de condições adquiridas ao longo da vida. No contexto brasileiro, fatores como acidentes de trânsito, situações de violência e outras condições de vulnerabilidade social contribuem para ampliar esse contingente. Informações divulgadas pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira indicavam, no início dos anos 2000, que aproximadamente 5,5% dos estudantes matriculados em instituições de ensino públicas e privadas no país eram pessoas com deficiência, evidenciando a necessidade de políticas educacionais capazes de garantir condições adequadas de acesso, permanência e aprendizagem no ambiente escolar (BUENO, 2023).

Sob a perspectiva dos direitos humanos, o acesso das pessoas com deficiência à educação deve ocorrer em condições de igualdade, assegurando-lhes plena participação na vida social. Nesse contexto, a legislação brasileira estabelece um conjunto de dispositivos normativos voltados à promoção da inclusão, contemplando diretrizes destinadas à superação de barreiras de natureza arquitetônica, pedagógica, comunicacional e atitudinal. Essas normativas buscam assegurar a universalização do acesso aos espaços educacionais e garantir o exercício pleno da cidadania. Entretanto, a existência de instrumentos legais, por si só, não garante a efetividade da inclusão. Torna-se indispensável investir de forma contínua na qualificação inicial e continuada dos profissionais da educação, de modo que estejam preparados para desenvolver práticas



pedagógicas adequadas às necessidades educacionais específicas dos estudantes (MITTLER, 2023).

Do ponto de vista histórico, observa-se que, até o final do século XIX e as primeiras décadas do século XX, predominavam concepções sociais fortemente marcadas pela exclusão das pessoas com deficiência. Nesse período, tais indivíduos eram frequentemente considerados incapazes de participar de processos formais de escolarização, sendo, em muitos casos, mantidos à margem das instituições educacionais. Ainda que existissem estudos científicos voltados à compreensão das diferentes deficiências, as representações sociais baseadas em preconceito e estigmatização dificultavam avanços significativos no campo educacional. Somente a partir da segunda metade do século XX começaram a surgir iniciativas institucionais destinadas ao atendimento educacional desse público, geralmente organizadas em escolas ou classes especiais, estruturadas sob uma lógica de separação em relação ao ensino regular (KARAGIANIS et al., 2019).

Na década de 1970, ganha força a proposta de integração escolar, que passou a defender a presença de estudantes com deficiência em classes comuns da rede regular de ensino. Apesar de representar um avanço em relação ao modelo segregador anteriormente predominante, essa abordagem apresentava limitações relevantes. Em grande medida, a responsabilidade pela adaptação ao ambiente escolar recaía sobre o próprio estudante, enquanto o sistema educacional permanecia, em grande parte, estruturado segundo padrões pouco flexíveis. A ausência de recursos pedagógicos adequados, de formação específica para os docentes e de condições institucionais apropriadas comprometia a efetividade dessa proposta (KARAGIANIS et al., 2019).

Assim, embora a integração tenha contribuído para ampliar o acesso à escola regular, ela não foi suficiente para garantir a plena participação e aprendizagem dos estudantes com deficiência, evidenciando a necessidade de transformações mais abrangentes e estruturais nos sistemas educacionais.

## **MÉTODOS**

A investigação desenvolvida neste estudo fundamenta-se em procedimentos de natureza bibliográfica, voltados ao levantamento, à sistematização e à análise crítica de conceitos e produções acadêmicas relacionadas ao tema investigado. Nesse sentido, realizou-se consulta a diferentes fontes documentais, entre elas artigos científicos, obras especializadas e dispositivos legais que tratam da temática educacional. A partir da leitura



e interpretação do material selecionado, buscou-se identificar aspectos centrais relacionados às necessidades educacionais específicas e compreender de que maneira tais condições influenciam a trajetória escolar e social de pessoas com deficiência. Os conhecimentos obtidos foram analisados à luz das contribuições teóricas de pesquisadores reconhecidos na área, estabelecendo-se relações entre as diferentes perspectivas apresentadas na literatura. Com base nesse procedimento, foram elaboradas análises de natureza qualitativa, cujos resultados são apresentados de forma sintética, conforme a estrutura característica de um resumo expandido.

Do ponto de vista metodológico, o trabalho configura-se como um estudo de revisão sistematizada da literatura, desenvolvido a partir de uma abordagem qualitativa e orientado por uma perspectiva exploratória e analítico-descritiva. O objetivo central consistiu em examinar criticamente a produção científica voltada à educação inclusiva, com ênfase nas práticas pedagógicas e nas dinâmicas de trabalho desenvolvidas no interior das instituições escolares. A adoção desse método permitiu reunir e organizar o conhecimento disponível sobre o tema, possibilitando uma leitura integrada das principais contribuições teóricas, bem como a identificação de avanços conceituais e de lacunas ainda presentes no campo de estudos da educação inclusiva.

O processo de revisão foi conduzido de maneira sistemática e planejada, obedecendo a etapas previamente definidas que orientaram o desenvolvimento da pesquisa. Inicialmente, procedeu-se à delimitação do problema investigado e à definição dos objetivos do estudo. Em seguida, foram estabelecidos os critérios de seleção das publicações consideradas pertinentes à análise, bem como a escolha das bases de dados utilizadas para a busca bibliográfica. Posteriormente, foram definidos os termos de pesquisa empregados na identificação das produções acadêmicas, seguindo-se a leitura criteriosa do material coletado, sua organização temática e, por fim, a elaboração de uma síntese interpretativa dos resultados obtidos, em consonância com os propósitos da investigação.

A busca pelas publicações foi realizada em bases de dados amplamente reconhecidas no campo educacional, entre as quais se destacam SciELO (Scientific Electronic Library Online), Google Acadêmico, ERIC (Education Resources Information Center) e repositórios institucionais de universidades brasileiras. A escolha dessas fontes justificase por sua relevância acadêmica e por concentrarem expressiva produção científica na área da educação, especialmente no que se refere aos estudos sobre educação inclusiva,



formação docente, políticas educacionais e organização das práticas pedagógicas no contexto escolar.

Os termos utilizados na pesquisa bibliográfica foram definidos a partir dos eixos conceituais que estruturam o estudo e combinados por meio de operadores booleanos, de modo a ampliar o alcance da busca e garantir maior precisão na seleção dos trabalhos. Entre os principais descritores empregados destacam-se: educação inclusiva, educação especial, atuação docente, espaços escolares, formação de professores, políticas educacionais, inclusão no ensino regular e práticas pedagógicas. As consultas foram realizadas prioritariamente em língua portuguesa, com foco em produções que dialogam diretamente com a realidade educacional brasileira.

Quanto aos critérios de inclusão, foram selecionadas publicações que apresentassem relevância acadêmica e relação direta com a temática investigada, abrangendo artigos científicos, livros, capítulos de obras coletivas e documentos oficiais. Também foram priorizados estudos que abordassem a educação inclusiva, a atuação pedagógica no ambiente escolar, a formação inicial e continuada de professores e as políticas educacionais voltadas à inclusão. Além disso, buscou-se contemplar trabalhos com fundamentação teórica consistente e reconhecida no campo educacional, publicados majoritariamente entre as décadas de 1990 e 2020, período marcado pela intensificação dos debates e pela consolidação de políticas voltadas à educação inclusiva no Brasil. Entre os autores considerados na análise destacam-se pesquisadores amplamente referenciados na área, como Sasaki, Mantoan, Glat, Carvalho, Skliar, Aquino, Rodríguez, Leite, Karagiannis, Stainback e Stainback, Mitler e Edler, cujas contribuições têm desempenhado papel relevante na construção do debate acadêmico sobre inclusão educacional.

Por outro lado, foram excluídos do corpus da pesquisa trabalhos que não apresentavam respaldo científico, textos de caráter estritamente opinativo, produções sem relação direta com o objeto de investigação, estudos duplicados entre as bases consultadas e publicações que não evidenciavam clareza metodológica ou consistência teórica.

Após a etapa de seleção, os materiais escolhidos foram submetidos a um processo de leitura inicial de caráter exploratório, seguido de análise aprofundada e interpretação crítica do conteúdo. Com base na recorrência e na relevância dos conceitos identificados, os textos foram organizados em categorias temáticas que orientaram a análise do material. Entre essas categorias destacam-se: educação inclusiva e diversidade; práticas pedagógicas e atuação docente; formação inicial e continuada de professores; políticas



públicas educacionais; organização dos espaços escolares; e articulação de redes de apoio voltadas à inclusão.

A interpretação dos dados baseou-se na análise crítica das contribuições presentes na literatura, buscando estabelecer conexões entre diferentes perspectivas teóricas e identificar pontos de convergência e divergência entre os autores examinados. Esse procedimento permitiu compreender de forma mais abrangente o trabalho desenvolvido no contexto escolar sob a ótica da educação inclusiva, contribuindo para a construção de um referencial teórico consistente. Dessa forma, a revisão realizada oferece subsídios para reflexões acerca da prática pedagógica, da formação docente e do desenvolvimento de políticas educacionais voltadas à promoção de ambientes escolares mais inclusivos.

## **RESULTADOS**

O conceito de educação inclusiva apresenta diferentes interpretações no campo educacional, o que evidencia a complexidade e a abrangência dessa temática. A compreensão desse fenômeno parte do reconhecimento de que a educação constitui um direito fundamental inerente a todos os indivíduos, devendo ser assegurada no âmbito do ensino regular e contemplar, simultaneamente, a diversidade existente no espaço escolar e as particularidades de grupos historicamente excluídos dos processos educacionais. Dessa forma, a educação inclusiva não pode ser compreendida como uma noção rígida ou definitivamente estabelecida, mas como um processo dinâmico e em constante construção, marcado pela participação coletiva e pela cooperação entre os diversos atores envolvidos na prática educativa, com o objetivo de promover condições efetivas de aprendizagem e participação para todos os estudantes (CARVALHO, 2020).

Nessa perspectiva, a inclusão no campo educacional deve ser entendida como um movimento contínuo de reflexão crítica sobre as práticas institucionais e sociais que estruturam o sistema de ensino. Tal processo implica reconhecer e valorizar as distintas formas de interpretar o mundo, de estabelecer relações sociais e de vivenciar experiências individuais. Sasaki (1996) destaca que a inclusão social constitui um processo de transformação que contribui para a construção de novas formas de organização da sociedade, promovendo mudanças tanto nas estruturas físicas quanto nas concepções, valores e atitudes presentes nas relações humanas. Assim, a inclusão ultrapassa os limites do ambiente escolar, assumindo papel relevante na redefinição das dinâmicas sociais e na promoção de uma sociedade orientada por princípios de justiça e equidade.



Sob esse enfoque, a educação inclusiva pode ser compreendida como uma abordagem pedagógica que assegura a todos os indivíduos, independentemente de suas capacidades, condições físicas ou sensoriais, origem social ou contexto cultural, o direito de frequentar a escola regular e participar de ambientes educativos que atendam às diferentes necessidades de aprendizagem dos estudantes (KARAGIANIS; STAINBACK; STAINBACK, 2019). No contexto brasileiro, avanços importantes foram estabelecidos por meio de dispositivos legais que orientam a organização do sistema educacional. Entre esses instrumentos, destaca-se a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – Lei nº 9.394/1996, que consolidou princípios voltados à ampliação do acesso à educação e à promoção de práticas pedagógicas inovadoras, favorecendo a inclusão de estudantes com necessidades educacionais específicas no ensino regular (BRASIL, 1996).

Entretanto, a consolidação de uma educação inclusiva não se restringe à existência de garantias legais que assegurem o acesso à escola. A efetivação desse princípio requer a implementação de estratégias pedagógicas e organizacionais capazes de assegurar não apenas a matrícula, mas também a permanência e o desenvolvimento acadêmico dos estudantes. Para isso, torna-se necessário que as instituições educacionais adotem práticas flexíveis e adaptáveis, capazes de responder às diversas demandas presentes no ambiente escolar. Apesar dos avanços observados nas últimas décadas, muitas escolas ainda operam sob uma lógica integracionista, na qual se espera que o estudante com deficiência se ajuste às estruturas institucionais já existentes, atribuindo-se a ele a responsabilidade pela adaptação ao sistema educacional. Mantoan (1996) observa que essa perspectiva evidencia uma limitação importante, uma vez que a integração, embora represente um avanço em relação à exclusão, não é suficiente para garantir uma inclusão plena e transformadora.

Dessa maneira, a inclusão educacional deve ser compreendida como um processo que ultrapassa o simples acesso do estudante ao espaço escolar, implicando transformações mais amplas nas estruturas sociais e educacionais. A construção de uma sociedade inclusiva exige mudanças profundas nos modos de organização institucional, nas práticas pedagógicas e nas concepções que orientam o planejamento das políticas públicas. Historicamente, estruturas sociais marcadas por desigualdades tendem a produzir mecanismos de exclusão que dificultam a participação de determinados grupos. Nesse contexto, abordagens centradas apenas na integração podem contribuir para a manutenção dessas desigualdades ao exigir que os indivíduos se adaptem às condições já estabelecidas (CARVALHO, 2020).



Em contraposição, a perspectiva inclusiva propõe a superação dessas barreiras, defendendo a construção de ambientes sociais e educacionais que reconheçam e respeitem as diferenças humanas. Tal abordagem implica transformações não apenas nos espaços físicos, mas também nas dimensões culturais, ideológicas e institucionais que estruturam a sociedade, promovendo formas de organização social orientadas pelo reconhecimento da diversidade e pela valorização das singularidades individuais (EDLER, 2020).

Ainda que o debate acerca da inclusão seja frequentemente associado, de maneira predominante, à participação de pessoas com deficiência nos diferentes espaços sociais, esse fenômeno possui alcance mais amplo e envolve a construção de uma organização social capaz de acolher a diversidade humana em suas múltiplas manifestações. Trata-se, portanto, de um processo que se insere em um contexto histórico caracterizado por práticas de exclusão e desigualdade. Nesse sentido, Glat (1996) argumenta que a noção de inclusão não se limita ao atendimento de indivíduos com deficiência, estendendo-se também a outros grupos sociais que, por distintas razões, vivenciam processos de marginalização no interior das estruturas sociais contemporâneas. Assim, a construção de uma sociedade orientada por princípios inclusivos não beneficia apenas determinados segmentos, mas promove condições mais equitativas de participação social para o conjunto da população.

No campo educacional, essa perspectiva implica reconhecer que o sistema de ensino deve garantir oportunidades de aprendizagem em condições de igualdade para todos os estudantes. Sasaki (1996) destaca que a educação inclusiva pressupõe a oferta de experiências educacionais capazes de atender às diferentes necessidades dos alunos, incluindo aqueles que apresentam necessidades educacionais específicas. Essa proposta envolve assegurar o acesso a serviços educacionais adequados, a participação em turmas compatíveis com a faixa etária e a possibilidade de desenvolvimento de relações sociais significativas no ambiente escolar. Sob esse prisma, a ideia de tolerância não deve ser compreendida apenas como aceitação passiva da diferença, mas como reconhecimento efetivo da singularidade de cada indivíduo e da legitimidade das diversas formas de expressão humana. A partir dessa compreensão, torna-se inadequado categorizar determinados sujeitos como “especiais” em função de limitações de natureza sensorial, cognitiva, emocional ou comportamental, uma vez que todos os indivíduos apresentam, em diferentes níveis, potencialidades e restrições nessas mesmas dimensões (EDLER, 2020).



Quando implementadas de forma adequada, as práticas educacionais inclusivas tendem a produzir impactos positivos no desenvolvimento dos estudantes. No curto e médio prazo, observa-se a ampliação das habilidades sociais, o fortalecimento das capacidades cognitivas e motoras, o aprimoramento da linguagem oral e escrita e o desenvolvimento de competências comunicativas que favorecem a interação com os colegas. Esses aspectos indicam que ambientes educacionais inclusivos contribuem significativamente para o processo de aprendizagem e para o desenvolvimento integral dos alunos, favorecendo não apenas o desempenho acadêmico, mas também o crescimento social e emocional (MANTOAN, 2001).

A concretização desses resultados, contudo, depende da atuação integrada de diferentes profissionais que compõem a rede de apoio ao estudante. A presença de uma equipe multidisciplinar torna-se fundamental para a análise do histórico clínico, social e educacional do aluno, bem como para a coleta de informações relevantes que orientem as estratégias pedagógicas a serem adotadas. Esse trabalho envolve também a articulação com familiares e com profissionais especializados, possibilitando uma compreensão mais abrangente das condições físicas e emocionais do estudante, de suas capacidades e de suas eventuais limitações. A partir desse diagnóstico ampliado, torna-se possível desenvolver intervenções pedagógicas mais adequadas, favorecendo a participação ativa e significativa do aluno nas atividades escolares. Nesse processo, destaca-se a importância de promover um ambiente educativo seguro, acolhedor e respeitoso, capaz de favorecer o bem-estar e a confiança do estudante. Quando conduzida de forma ética e pedagógica, a discussão sobre as necessidades específicas de determinados alunos junto à turma pode contribuir para ampliar a compreensão coletiva, fortalecer atitudes cooperativas e estimular a construção de relações baseadas no respeito mútuo (MANTOAN, 2001).

A participação consciente dos demais estudantes no cotidiano escolar constitui, portanto, elemento essencial para o fortalecimento das relações sociais e para a integração efetiva de alunos que apresentam necessidades educacionais específicas. Para que esse processo ocorra de forma consistente, é necessário promover espaços de diálogo que permitam aos estudantes expressar dúvidas, percepções e representações relacionadas à deficiência. Esse exercício reflexivo possibilita confrontar concepções equivocadas, estereótipos e mitos socialmente construídos, favorecendo o desenvolvimento de atitudes mais empáticas e solidárias no ambiente escolar. Estudos indicam que a convivência cotidiana entre alunos com e sem deficiência contribui para o desenvolvimento de



competências sociais e emocionais em todos os envolvidos, fortalecendo valores como respeito, cooperação e sensibilidade às diferenças humanas (GLAT, 1998).

No contexto educacional contemporâneo, os profissionais que atuam nas instituições escolares enfrentam o desafio de superar modelos tradicionais de ensino que, historicamente, contribuíram para a exclusão de determinados grupos. Embora as políticas educacionais tenham avançado no reconhecimento da importância da inclusão, muitos docentes ainda encontram dificuldades para desenvolver práticas pedagógicas adequadas em salas de aula marcadas pela diversidade. Entre os fatores que contribuem para esse cenário destacam-se lacunas na formação inicial, insuficiência de programas de capacitação continuada, limitações estruturais das instituições e, em alguns casos, resistências culturais e preconceitos presentes no próprio ambiente social. Nesse sentido, torna-se fundamental assegurar aos professores condições adequadas de trabalho, acesso a processos formativos consistentes e apoio pedagógico permanente, possibilitando que desenvolvam competências necessárias para lidar com a complexidade do contexto inclusivo (GLAT, 1998).

Apesar das iniciativas implementadas pelos sistemas educacionais com o objetivo de oferecer formação e suporte aos profissionais que atuam diretamente com estudantes que apresentam necessidades educacionais específicas, observa-se que muitas dessas ações ainda ocorrem de maneira fragmentada ou insuficiente. A efetivação de uma educação inclusiva exige uma perspectiva institucional mais ampla, que envolva toda a comunidade escolar. Dessa forma, não é adequado atribuir exclusivamente aos professores a responsabilidade pelos resultados do processo inclusivo. A promoção de práticas educacionais inclusivas requer a atuação articulada de gestores escolares, equipes pedagógicas, profissionais de apoio, famílias e demais atores sociais, de modo a construir coletivamente ambientes educacionais capazes de acolher e valorizar a diversidade presente no cotidiano escolar (SASSAKI, 1998).

A consolidação de práticas educacionais orientadas pela perspectiva inclusiva ainda encontra obstáculos significativos no cotidiano das instituições escolares. Entre os fatores que dificultam a efetivação desse modelo educacional destacam-se a percepção, por parte de muitos docentes, de que não possuem preparação suficiente para lidar com estudantes que apresentam dificuldades no processo de aprendizagem, desafios comportamentais ou necessidades educacionais específicas. Soma-se a esse quadro a limitação de recursos pedagógicos adequados e a insuficiência de condições estruturais que possibilitem a organização de ambientes escolares acessíveis. Em diversas



situações, as fragilidades relacionadas à infraestrutura das escolas são utilizadas como argumento para justificar a manutenção de práticas segregadoras, o que evidencia a necessidade de maior investimento público e de políticas de gestão educacional comprometidas com a promoção da acessibilidade e da justiça educacional (SASSAKI, 1998).

Ao considerar o desenvolvimento infantil em suas dimensões emocional, social e cognitiva, torna-se essencial que os professores estejam preparados para organizar experiências de aprendizagem que considerem as particularidades de cada estudante. Essa perspectiva exige a adoção de estratégias pedagógicas flexíveis, capazes de responder às diferentes formas de aprender e de se relacionar com o conhecimento. Nessa abordagem, as diferenças individuais deixam de ser compreendidas como obstáculos e passam a ser reconhecidas como elementos constitutivos do processo educativo, devendo ser respeitadas e valorizadas como parte da diversidade humana que enriquece o ambiente escolar. A qualidade das experiências de inclusão, portanto, está diretamente associada à forma como a escola se organiza, à existência de relações baseadas no diálogo entre os diferentes sujeitos que compõem a comunidade escolar e ao sentido atribuído à implementação de práticas inclusivas no interior da instituição (LEITE, 2019).

A efetividade da inclusão educacional depende de um conjunto amplo de condições que ultrapassam os limites da prática pedagógica desenvolvida em sala de aula. Entre os aspectos que influenciam diretamente esse processo destacam-se a formulação de políticas públicas educacionais consistentes, a destinação adequada de recursos financeiros, a formação e valorização dos profissionais da educação, a disponibilidade de materiais didáticos apropriados e a adoção de metodologias pedagógicas capazes de responder às diferentes demandas presentes no contexto escolar. Nesse cenário, torna-se fundamental que os educadores desenvolvam uma postura reflexiva em relação à própria prática profissional, revisitando continuamente suas concepções, valores e pressupostos teóricos. Ao assumir esse posicionamento crítico, o professor amplia sua capacidade de atuar como mediador do conhecimento e como agente formador de cidadãos capazes de exercer pensamento autônomo e participação social responsável (LEITE, 2019).

A construção de práticas pedagógicas alinhadas à perspectiva inclusiva tem início na própria trajetória profissional do docente, a partir da articulação entre conhecimentos teóricos e saberes construídos na experiência cotidiana da sala de aula. Nesse sentido,



Leite (2019) ressalta a importância de inserir o professor em processos permanentes de aprendizagem profissional, nos quais o desenvolvimento de competências pedagógicas ocorra por meio da reflexão sobre a prática, da experimentação de novas estratégias, da análise de erros e acertos, da resolução de situações-problema e do diálogo com outros profissionais. Esse processo envolve atividades como a formulação de hipóteses, a observação sistemática do contexto educacional, a revisão de procedimentos pedagógicos, a construção de argumentos fundamentados e a tomada de decisões orientadas por princípios científicos e pedagógicos. Tal abordagem rompe com modelos de formação baseados em prescrições rígidas e favorece a construção de conhecimentos pedagógicos contextualizados, comprometidos com a realidade da escola e com os princípios da inclusão (SKLIAR, 2017).

Embora as políticas educacionais reconheçam amplamente a importância da formação docente como elemento estratégico para a melhoria da qualidade do ensino, observa-se que muitos professores não tiveram acesso, durante sua formação inicial, a conteúdos específicos relacionados à educação inclusiva. Em grande parte dos cursos de formação, predominou uma abordagem orientada por modelos seletivos e padronizados de ensino, que priorizavam a uniformização dos processos de aprendizagem e a valorização de padrões considerados normativos. Esse contexto contribuiu para a consolidação de práticas pedagógicas pouco sensíveis às diferenças presentes no ambiente escolar. A superação desse cenário requer a adoção de novos referenciais formativos voltados à construção de escolas que reconheçam e valorizem a diversidade, implicando mudanças significativas na organização curricular, nos conteúdos abordados e nas metodologias adotadas nos cursos de formação de professores (SKLIAR, 2017).

Historicamente, os fundamentos que orientaram o sistema educacional brasileiro estiveram fortemente associados a concepções de ensino baseadas na padronização dos processos educativos e na integração de estudantes considerados fora dos padrões estabelecidos. Entretanto, a experiência acumulada ao longo das últimas décadas demonstra que a garantia dos direitos educacionais de estudantes com necessidades educacionais específicas depende, sobretudo, de transformações nas atitudes e nas concepções presentes no interior das instituições escolares e da sociedade em geral. Essas mudanças não se limitam ao reconhecimento formal do direito à educação, mas implicam a compreensão de que cada estudante possui características próprias, ritmos de aprendizagem distintos e modos singulares de interagir com o conhecimento. O reconhecimento dessas singularidades constitui condição essencial para a construção de



práticas pedagógicas capazes de promover uma educação verdadeiramente inclusiva (RODRÍGUEZ, 2001).

Sob essa perspectiva, as diferenças individuais não devem ser interpretadas como elementos que justificam a exclusão ou como impedimentos à construção de condições igualitárias no âmbito educacional. Ao contrário, tais diferenças constituem parte inerente da diversidade que caracteriza a experiência humana. Nesse sentido, a inclusão precisa ser incorporada de forma transversal às políticas e práticas que estruturam os sistemas sociais e educacionais. Quando essa dimensão não é devidamente considerada, corre-se o risco de fragilizar os próprios fundamentos democráticos que orientam a organização da educação e das relações sociais (AQUINO, 1996).

A análise crítica do campo da educação especial revela que, historicamente, muitas abordagens foram orientadas por concepções predominantemente clínicas, centradas na identificação de déficits ou limitações individuais. Associada a isso, a presença de expectativas pedagógicas reduzidas em relação ao desempenho desses estudantes contribuiu para a manutenção de práticas que, ainda que não intencionalmente, acabam por reforçar processos de exclusão. Essa realidade evidencia a necessidade de ampliar a reflexão educacional sobre as condições de ensino e aprendizagem destinadas a alunos que apresentam necessidades educacionais específicas, superando perspectivas restritas que limitam o potencial de desenvolvimento desses sujeitos (SKLIAR, 2017).

De acordo com Skliar (2023), torna-se necessário examinar de maneira crítica os fatores históricos, sociais e institucionais que influenciam a escolarização de crianças que demandam apoio educacional especializado. Tal análise deve ser incorporada ao debate educacional mais amplo, evitando que a temática da educação especial permaneça isolada ou marginalizada nas discussões sobre políticas e práticas educacionais. A ausência dessa interlocução constitui, paradoxalmente, uma forma persistente de exclusão, uma vez que invisibiliza as particularidades desses estudantes e dificulta a elaboração de estratégias pedagógicas e políticas públicas que respondam de maneira efetiva às suas necessidades.

No mesmo sentido, Carvalho (2020) argumenta que a concepção de educação inclusiva possui implicações que ultrapassam o atendimento tradicionalmente direcionado aos estudantes vinculados à educação especial. Esse conceito alcança um conjunto mais amplo de sujeitos que enfrentam barreiras adicionais no processo de escolarização, decorrentes de fatores sociais, culturais, econômicos ou individuais.



Assim, a educação inclusiva não se limita a um segmento específico da população escolar, mas envolve a reorganização do sistema educacional de modo a garantir condições de aprendizagem adequadas a todos os estudantes. Sob essa ótica, a educação especial não deve ser estruturada como um subsistema paralelo ou separado do ensino regular, mas integrada a um projeto educacional mais abrangente, orientado pela garantia do direito à educação de qualidade para todos. Espera-se, portanto, que crianças, jovens e adultos, independentemente da presença ou não de deficiência, possam ampliar suas oportunidades de sucesso escolar e participar de forma plena da vida social e cidadã (SKLIAR, 2017).

Nesse contexto, é essencial reconhecer que as pessoas com deficiência constituem parte integrante e inseparável da sociedade. A organização de serviços educacionais especializados de maneira isolada, desvinculada das estruturas do ensino regular, tende a reproduzir práticas segregadoras e a restringir o alcance das propostas inclusivas. Quando isso ocorre, cria-se a impressão de que esses sujeitos não podem usufruir dos mesmos espaços, recursos e experiências educacionais disponíveis aos demais estudantes. Por essa razão, a inclusão de alunos com necessidades educacionais específicas no sistema escolar não se limita à presença física em ambientes compartilhados ou à convivência prolongada com outros estudantes. Trata-se, sobretudo, de superar modelos assistencialistas e segregadores por meio de uma reorganização mais ampla das políticas e práticas educacionais. Esse processo envolve a revisão de concepções pedagógicas historicamente consolidadas, com o objetivo de favorecer o desenvolvimento cognitivo, social e cultural desses estudantes, promover o reconhecimento de suas singularidades e assegurar o atendimento adequado às suas necessidades educacionais específicas (GLAT; NOGUEIRA, 2020).

No cenário educacional brasileiro contemporâneo, as diretrizes que orientam a educação especial têm sido progressivamente reformuladas de modo a aproximar-se dos princípios que sustentam a perspectiva inclusiva. Esse movimento procura fortalecer práticas educacionais comprometidas com valores democráticos e com a promoção do desenvolvimento humano em suas múltiplas dimensões. Nessa direção, Carvalho (2020) argumenta que a educação inclusiva deve ser compreendida, sobretudo, como uma ação de natureza política, ultrapassando os limites de uma abordagem exclusivamente pedagógica.

Tal entendimento decorre do fato de que a implementação de políticas inclusivas exige mudanças significativas nas estruturas institucionais, nas relações de poder estabelecidas



no interior das organizações educacionais e nos valores que orientam a cultura escolar. Assim, a presença de estudantes com necessidades educacionais específicas nas escolas regulares não se resume ao cumprimento de determinações legais ou normativas administrativas. Trata-se de um processo mais amplo, que requer a incorporação de uma dimensão política nas práticas educativas, envolvendo processos de negociação, diálogo e construção coletiva de significados, de modo que toda a comunidade escolar reconheça e legitime o projeto inclusivo de forma consciente e participativa (AQUINO, 1996).

Nesse contexto, a instituição escolar pode desempenhar papel fundamental na promoção de ambientes educativos mais abertos à diversidade. Ao estimular o pensamento crítico e a observação reflexiva da realidade em diferentes dimensões, a escola tem potencial para constituir-se como um espaço de convivência democrática, no qual o conhecimento é construído de maneira compartilhada e socialmente significativa. Entretanto, apesar da crescente valorização da diversidade no discurso educacional, muitas escolas ainda apresentam dificuldades para incorporar práticas pedagógicas baseadas no diálogo, na cooperação e na contextualização do conhecimento. Em numerosos casos, permanecem predominantes modelos de ensino fortemente influenciados por perspectivas racionalistas ou por abordagens de orientação comportamental, que tendem a restringir a complexidade das interações educativas (SASSAKI, 1998).

De acordo com a análise de Carvalho (2020), as concepções fundamentadas no behaviorismo estabelecem uma relação direta entre o ensino entendido como estímulo e o desempenho do estudante concebido como resposta, privilegiando processos de avaliação centrados na mensuração objetiva de resultados. Por outro lado, as abordagens de inspiração racionalista enfatizam principalmente a organização lógica e interna dos conteúdos curriculares, atribuindo maior relevância à estrutura formal do conhecimento do que às experiências vivenciadas pelos alunos e às interações sociais que ocorrem no processo educativo. Quando adotadas de maneira isolada, essas perspectivas tendem a limitar o desenvolvimento de práticas pedagógicas compatíveis com os princípios da inclusão. Esse cenário evidencia a necessidade de concepções educacionais mais abrangentes, capazes de articular dimensões cognitivas, sociais, culturais e políticas da aprendizagem, favorecendo a construção de ambientes escolares que reconheçam e valorizem a diversidade presente no contexto educacional.

Ao examinar as orientações políticas que estruturam o campo educacional, percebe-se que a limitação de espaços efetivos de debate e reflexão, tanto no interior das instituições escolares quanto no âmbito mais amplo das políticas públicas, favorece a permanência de



práticas que acabam por reforçar processos de rotulação e desvalorização de determinados estudantes. Quando inexitem ambientes institucionais que estimulem o diálogo crítico sobre o funcionamento da escola, práticas pedagógicas e administrativas podem, mesmo que de forma indireta, reproduzir mecanismos de exclusão (SASSAKI, 1998).

Nesse cenário, dispositivos legais e estruturas organizacionais da própria escola, quando aplicados de maneira pouco reflexiva, tendem a reforçar interpretações simplificadoras sobre o desempenho dos alunos, frequentemente atribuídas a supostas dificuldades individuais de aprendizagem, o que pode limitar suas oportunidades de desenvolvimento acadêmico e social. Inseridos nesse contexto, muitos professores acabam reproduzindo modelos pedagógicos historicamente consolidados, que foram incorporados à cultura escolar sem um exame crítico mais aprofundado de seus fundamentos e implicações (BUENO, 2023).

Carvalho (2020) ressalta que a construção de ambientes educacionais comprometidos com os princípios da inclusão depende da existência de políticas públicas consistentes, capazes de orientar a organização do sistema de ensino e garantir o acesso universal à educação de qualidade. Entretanto, a implementação dessas políticas não se esgota na elaboração de normas ou diretrizes legais. A efetivação de uma educação inclusiva requer a consolidação de práticas democráticas no cotidiano escolar, envolvendo processos permanentes de diálogo, análise crítica e participação ativa de todos os sujeitos que integram a comunidade educativa. Nesse sentido, a inclusão passa a ser compreendida como uma responsabilidade compartilhada entre gestores, professores, estudantes, famílias e demais atores sociais envolvidos no processo educacional.

A partir dessa perspectiva, torna-se necessário que o currículo escolar seja concebido como um instrumento dinâmico, capaz de responder às necessidades formativas dos estudantes e às particularidades de suas trajetórias de aprendizagem. Isso implica reconhecer que as propostas curriculares não podem permanecer estáticas, devendo ser constantemente revistas e ajustadas para contemplar as diferentes experiências e modos de aprender presentes no ambiente escolar. Tal processo envolve a adoção de práticas pedagógicas que valorizem o diálogo, a colaboração e a construção coletiva do conhecimento, promovendo uma ressignificação do trabalho docente e ampliando as possibilidades de aprendizagem para todos os alunos (BUENO, 2023).

A reorganização curricular orientada por esses princípios favorece a definição de estratégias pedagógicas mais sensíveis às necessidades dos estudantes que apresentam



demandas educacionais específicas. Dessa forma, os objetivos coletivos e individuais presentes no currículo passam a se articular de maneira mais coerente, contribuindo para a qualificação das práticas educativas e para o aprofundamento das reflexões sobre o processo de ensino e aprendizagem. Como resultado, ampliam-se as possibilidades de desenvolvimento acadêmico, de formação profissional e de participação social dos estudantes, fortalecendo o compromisso da educação com a promoção de práticas inclusivas e com a valorização da diversidade no contexto escolar (GLAT; NOGUEIRA, 2020).

## DISCUSSÃO

A compreensão do conceito de deficiência pode ser construída tanto a partir de contribuições teóricas desenvolvidas por pesquisadores quanto por meio das definições estabelecidas em documentos normativos, como constituições, leis e decretos. No campo educacional e social, essas definições desempenham papel relevante ao orientar políticas públicas, práticas institucionais e formas de atendimento às pessoas com deficiência. No caso da deficiência física, ela é frequentemente caracterizada como um conjunto de condições que afetam o sistema motor do indivíduo, podendo comprometer a mobilidade, a coordenação motora e, em determinadas situações, a articulação da fala. Tais condições podem resultar de lesões neurológicas, alterações neuromusculares, problemas ortopédicos ou de malformações congênitas e adquiridas ao longo da vida (MEC, 2004).

No âmbito jurídico, o ordenamento brasileiro também estabelece parâmetros conceituais para a definição de deficiência. O Decreto nº 3.956, de 2001, por exemplo, define deficiência como uma limitação de natureza física, mental ou sensorial, permanente ou temporária, que restringe a capacidade do indivíduo para desempenhar uma ou mais atividades essenciais da vida cotidiana, sendo essa condição influenciada ou agravada pelas circunstâncias sociais e econômicas em que a pessoa está inserida. Posteriormente, o Decreto nº 5.296, de 2 de dezembro de 2004, detalhou a definição de deficiência física ao descrevê-la como a alteração total ou parcial de segmentos do corpo humano que resulte em comprometimento da função motora. Esse enquadramento inclui condições como paraplegia, paraparesia, monoplegia, monoparesia, tetraplegia, tetraparesia, triplegia, triparesia, hemiplegia, hemiparesia, ostomia, amputação ou ausência de membros, paralisia cerebral, nanismo e deformidades congênitas ou adquiridas que afetem o desempenho funcional do indivíduo, excluindo-se, contudo,



deformidades de caráter exclusivamente estético ou que não impliquem limitações funcionais (BRASIL, 2004).

Nas últimas décadas, o desenvolvimento científico e tecnológico, particularmente no campo da medicina, tem contribuído para ampliar as possibilidades de tratamento, reabilitação e melhoria da qualidade de vida de pessoas com deficiência física. Esses avanços também favoreceram a ampliação da participação social desse grupo em diferentes esferas da vida coletiva, incluindo o acesso à educação. Foi sobretudo a partir das décadas de 1980 e 1990 que se intensificaram os debates sobre a necessidade de garantir a presença de estudantes com necessidades educacionais específicas nas escolas regulares. Nesse período, consolidou-se a compreensão de que os sistemas educacionais deveriam assumir a responsabilidade de criar condições adequadas para oferecer uma educação de qualidade a todos os estudantes, ajustando suas estruturas e práticas às características e necessidades daqueles que apresentam deficiência. Essa mudança representou uma ruptura significativa com perspectivas assistencialistas e segregadoras, ao deslocar para o próprio sistema educacional a responsabilidade de responder à diversidade presente entre os alunos (CARVALHO, 2020).

A concretização desse princípio exige transformações estruturais nas instituições de ensino, de modo que estejam preparadas para acolher estudantes com diferentes tipos de deficiência, sejam elas físicas, intelectuais, sensoriais ou múltiplas. Nesse processo, o sistema educacional passa a reorganizar suas práticas, metodologias e espaços, com o objetivo de atender às demandas decorrentes da diversidade do público escolar. Essa reorganização favorece a constituição de escolas que buscam integrar todos os estudantes em um mesmo ambiente educativo, pautando-se no reconhecimento da pluralidade humana como elemento constitutivo da experiência social. A educação inclusiva, nesse contexto, fundamenta-se na valorização das diferenças e na defesa do direito de todos à participação plena no processo educativo, buscando reduzir diferentes formas de exclusão relacionadas a aspectos como condição funcional, desempenho cognitivo, pertencimento étnico-racial, gênero, origem socioeconômica, configuração familiar, estilos de vida ou orientação sexual (RODRÍGUEZ, 2001).

Apesar dos avanços observados nas últimas décadas, a implementação da educação inclusiva ainda enfrenta desafios importantes. Entre eles, destaca-se a persistência de práticas e discursos que reproduzem visões estigmatizantes acerca das pessoas com deficiência. Um exemplo recorrente diz respeito ao uso inadequado de terminologias que, historicamente, foram utilizadas para designar esse grupo social. Expressões como



“inválidos”, “anormais”, “excepcionais”, “incapacitados”, “subnormais” ou “portadores de deficiência” carregam conotações pejorativas e reducionistas que contribuem para a manutenção de estereótipos. Em contraposição a essas denominações, consolidou-se no campo acadêmico e nas políticas públicas a expressão “pessoas com deficiência”, que prioriza a condição de sujeito e evita a definição da identidade do indivíduo exclusivamente a partir de sua deficiência. Essa escolha terminológica reflete uma mudança importante na forma de compreender a deficiência, deslocando o foco da limitação individual para o reconhecimento da pessoa em sua totalidade e dignidade (MITTLER, 2023).

A educação inclusiva tem sido reconhecida como um mecanismo relevante para enfrentar desigualdades sociais e reduzir processos de exclusão no campo educacional, especialmente em contextos marcados por disparidades socioeconômicas historicamente consolidadas. A presença de estudantes com necessidades educacionais específicas no ensino regular amplia as possibilidades de acesso ao conhecimento e contribui para o fortalecimento de práticas educativas orientadas pela justiça social. Nesse contexto, o reconhecimento e a valorização da diversidade assumem papel central na organização das práticas pedagógicas, orientando propostas educativas que buscam garantir condições equitativas de aprendizagem e participação no ambiente escolar (RODRÍGUEZ, 2001).

Contudo, a efetivação dessas propostas depende de transformações estruturais nas instituições educacionais. Conforme destaca Edler (2020), a melhoria das condições educacionais voltadas à inclusão requer a articulação de diferentes dimensões, envolvendo decisões políticas consistentes, alocação adequada de recursos financeiros e desenvolvimento técnico dos sistemas educacionais. Nesse cenário, a atuação de profissionais da educação comprometidos com princípios inclusivos torna-se fundamental. Tal compromisso pressupõe uma formação docente consistente, capaz de proporcionar aos professores conhecimentos pedagógicos, habilidades técnicas e fundamentos éticos que os preparem para lidar com a diversidade presente nas salas de aula (MANTOAN, 2001).

No caso específico da inclusão de estudantes com deficiência física, torna-se necessário promover adequações tanto no espaço escolar quanto na organização curricular. Essas mudanças devem considerar as particularidades decorrentes das condições físicas de cada aluno, sendo planejadas de maneira individualizada e orientadas pelas necessidades específicas identificadas em cada situação. Entre as medidas necessárias



destacam-se a eliminação de barreiras arquitetônicas que dificultem o acesso e a circulação nos ambientes escolares, a adaptação de materiais didáticos e a revisão de práticas pedagógicas que possam restringir a participação plena dos estudantes nas atividades educativas (KARAGIANIS et al., 2019).

A consolidação de práticas inclusivas também depende do aprofundamento do conhecimento, por parte dos profissionais da educação, acerca da diversidade de condições associadas às deficiências físicas. Essa compreensão contribui para a elaboração de estratégias pedagógicas mais adequadas, permitindo que o professor desenvolva abordagens de ensino que valorizem as capacidades e potencialidades dos alunos, em vez de concentrar a atenção apenas em eventuais limitações. Ao priorizar as habilidades e possibilidades de desenvolvimento dos estudantes, o processo educativo passa a favorecer uma participação mais ativa e significativa no contexto escolar, promovendo o desenvolvimento integral dos indivíduos (EDLER, 2020).

No cenário atual, as políticas educacionais brasileiras têm enfatizado a importância de garantir a presença de estudantes com necessidades educacionais específicas nas classes comuns do ensino regular, com o propósito de superar práticas historicamente excludentes que marcaram a trajetória escolar desse público. Apesar dos avanços normativos e conceituais, a implementação efetiva da educação inclusiva na educação básica ainda apresenta desafios relevantes. Em muitas situações, as iniciativas voltadas à inclusão acabam sendo conduzidas sem considerar plenamente as especificidades dos estudantes, que demandam acompanhamento pedagógico diferenciado e apoio educacional adequado. A proposta inclusiva, nesse sentido, não implica tratar os alunos de forma desigual ou discriminatória, mas reconhecer suas particularidades e oferecer condições pedagógicas que favoreçam seu desenvolvimento (EDLER, 2020).

Dessa forma, a educação inclusiva propõe uma revisão crítica dos modelos educacionais tradicionais, historicamente orientados pela padronização dos processos de ensino, pela centralidade em critérios rígidos de desempenho e por uma visão excessivamente técnica da aprendizagem. Em contraposição a essa lógica, a perspectiva inclusiva defende a construção de um modelo educacional que reconheça a pluralidade humana como elemento constitutivo do processo educativo, promovendo práticas pedagógicas baseadas na equidade, no respeito às diferenças e na ampliação das oportunidades de participação para todos os estudantes (GLAT, 1998).

Nesse contexto, a compreensão do estudante que apresenta necessidades educacionais específicas exige uma abordagem que concilie reconhecimento das singularidades



individuais e compromisso com a inclusão. O aluno deve ser considerado em sua condição de sujeito pleno, inserido em determinado contexto histórico e social, cujas experiências e características particulares fazem parte de sua trajetória educacional. Embora apresente particularidades que o diferenciam de outros estudantes, isso não significa incapacidade para participar do processo educativo. Ao contrário, quando são asseguradas condições adequadas de ensino, recursos pedagógicos apropriados e ambientes escolares acessíveis, esses alunos demonstram capacidade de responder às demandas acadêmicas e de desenvolver suas potencialidades. Em situações nas quais determinadas condições de saúde ou limitações físicas impossibilitam a frequência à escola presencial, torna-se necessário garantir alternativas educacionais que assegurem a continuidade do processo formativo. Entre essas estratégias, destaca-se o atendimento pedagógico domiciliar, realizado por meio da atuação de professores itinerantes, que possibilita a manutenção do vínculo educacional e assegura o direito à educação mesmo em circunstâncias adversas (LEITE, 2019).

A garantia dos direitos das pessoas com necessidades educacionais específicas constitui, portanto, um princípio fundamental no campo educacional. As pessoas com deficiência compartilham os mesmos direitos humanos e liberdades fundamentais que qualquer outro cidadão, e a efetivação desses direitos depende da existência de políticas públicas comprometidas com a promoção da equidade. No âmbito da educação, isso implica a adoção de práticas institucionais e pedagógicas capazes de assegurar não apenas o acesso à escola, mas também condições adequadas de permanência e de aprendizagem ao longo da trajetória escolar (AQUINO, 1996).

Além das adaptações estruturais e metodológicas necessárias ao processo de inclusão, torna-se igualmente importante considerar aspectos relacionados ao desenvolvimento emocional e social dos estudantes com deficiência. A construção de uma autoimagem positiva e o fortalecimento da autoestima representam elementos essenciais para o desenvolvimento integral desses alunos. Nesse sentido, a permanência do estudante no ambiente escolar não deve ser comprometida por eventuais limitações físicas ou cognitivas. Famílias e educadores desempenham papel fundamental nesse processo, ao incentivar a participação ativa do aluno nas atividades escolares e ao promover experiências que favoreçam sua autonomia e integração no grupo. Para que essa participação ocorra de maneira efetiva, as instituições de ensino precisam preparar-se adequadamente para acolher a diversidade do público escolar. Isso envolve a eliminação de barreiras arquitetônicas que dificultem a mobilidade, a adequação do mobiliário escolar



e a disponibilização de recursos didático-pedagógicos acessíveis, capazes de atender às diferentes necessidades dos estudantes (BUENO, 2023).

No que se refere às experiências desenvolvidas em atividades pedagógicas e oficinas educativas, observa-se que o sistema educacional brasileiro vem passando, nas últimas décadas, por mudanças significativas orientadas pela valorização da diversidade e pela ampliação das oportunidades de aprendizagem para todos os alunos. Essas transformações têm contribuído para a inserção de estudantes com diferentes perfis de desenvolvimento nas escolas regulares, incluindo aqueles que apresentam deficiências relacionadas ao desenvolvimento, bem como alunos com altas habilidades ou elevado desempenho em áreas específicas, sejam elas físicas, intelectuais, visuais, auditivas ou linguísticas. Tais iniciativas refletem uma mudança gradual de paradigma no campo educacional, evidenciando o empenho das equipes pedagógicas em desenvolver práticas que favoreçam a participação de todos os estudantes no processo de ensino e aprendizagem. Essas experiências revelam-se relevantes tanto do ponto de vista pedagógico quanto social, pois contribuem para fortalecer a construção de ambientes escolares mais inclusivos (CARVALHO, 2020).

A educação especial, entendida como uma modalidade de ensino que oferece suporte às práticas inclusivas, continua desempenhando papel importante nas instituições escolares. Sua atuação, entretanto, deve ocorrer de forma articulada com o ensino regular, funcionando como complemento às ações pedagógicas desenvolvidas em sala de aula. Para que essa articulação seja efetiva, torna-se necessária a existência de uma rede de apoio estruturada, composta por diferentes profissionais que colaboram com o processo educativo. Entre esses profissionais encontram-se especialistas da área de educação especial, como intérpretes de Libras, professores especializados em Braille e outros profissionais que atuam na mediação do acesso ao conhecimento. Além disso, a participação de profissionais da área da saúde e o envolvimento das famílias também desempenham papel relevante na construção de estratégias educacionais adequadas às necessidades dos estudantes (EDLER, 2020).

Nesse cenário, o professor assume função central como mediador do processo educativo e organizador das experiências pedagógicas desenvolvidas em sala de aula. Cabe a ele planejar e orientar atividades que favoreçam a construção do conhecimento e o desenvolvimento de habilidades por parte dos alunos. As ações docentes devem estar alinhadas às diretrizes estabelecidas no plano pedagógico da instituição, que orienta a organização do ensino e define princípios norteadores para a prática educativa. Entre



esses princípios, destaca-se o compromisso com a valorização da diversidade e com a garantia de igualdade de oportunidades para todos os estudantes. Nesse contexto, práticas pedagógicas baseadas na cooperação, na interação e no trabalho coletivo tornam-se fundamentais para promover um ambiente educacional que favoreça a aprendizagem e a participação de todos (GLAT, 1998).

No contexto de uma sala de aula orientada pelos princípios da inclusão, os conteúdos escolares passam a ser compreendidos como elementos que estruturam o processo de aprendizagem, enquanto os estudantes assumem posição ativa na produção de sentidos e na construção do conhecimento. Nesse cenário, o professor desempenha a função de mediador das experiências educativas, organizando situações pedagógicas que favoreçam o desenvolvimento intelectual dos alunos. Sua atuação consiste, sobretudo, em intervir de maneira intencional nos momentos em que os estudantes ainda não dispõem de autonomia suficiente para executar determinadas tarefas ou compreender certos conceitos. Por meio dessas intervenções, o docente cria condições para que os alunos avancem em suas capacidades cognitivas, fortalecendo a confiança em suas próprias possibilidades de aprendizagem. Esse processo envolve a escolha criteriosa de estratégias didáticas, programas de ensino e recursos pedagógicos que favoreçam a superação de dificuldades conceituais, estimulem a reflexão e ampliem a compreensão dos conteúdos trabalhados (MITTLER, 2023).

Quando as práticas pedagógicas são organizadas com o propósito de promover a construção compartilhada do conhecimento, torna-se fundamental considerar a diversidade presente entre os estudantes. Isso implica reconhecer que cada aluno apresenta formas próprias de aprender, ritmos distintos de desenvolvimento e interesses variados em relação aos conteúdos escolares. Dessa forma, o planejamento educativo precisa contemplar essa pluralidade, prevendo a utilização de diferentes estratégias, recursos e modalidades de atividades. A compreensão de que os estudantes possuem necessidades educacionais variadas exige, portanto, a adoção de práticas pedagógicas flexíveis, capazes de incorporar adaptações e suportes específicos sempre que necessário. Nesse contexto, o processo de avaliação da aprendizagem deve estar articulado aos objetivos educacionais, às atividades propostas e aos recursos didáticos utilizados. À medida que o ensino assume formas mais diversificadas, a avaliação também precisa ampliar seu alcance, adotando uma perspectiva formativa que acompanhe o desenvolvimento dos estudantes ao longo do processo educativo (MANTOAN, 2001).



A avaliação realizada de forma contínua, integrada às atividades pedagógicas cotidianas, revela-se particularmente relevante nesse contexto. Esse tipo de acompanhamento possibilita ao professor reunir informações sobre o desempenho dos alunos em diferentes situações de aprendizagem, permitindo compreender como cada estudante interage com os conteúdos e com as atividades propostas. Com base nesses dados, torna-se possível identificar necessidades educacionais específicas e ajustar os critérios de análise do desempenho de acordo com os objetivos pedagógicos estabelecidos. A observação sistemática das ações dos alunos, portanto, constitui instrumento importante para orientar o planejamento de intervenções pedagógicas e para garantir que as estratégias adotadas estejam em consonância com as possibilidades reais de aprendizagem dos estudantes (GLAT; NOGUEIRA, 2020).

A organização das estratégias didáticas pode variar de acordo com o estilo de ensino de cada professor, entretanto, a flexibilidade no tratamento dos conteúdos é condição essencial para a efetivação de práticas inclusivas. Essa flexibilidade permite que os estudantes participem de diferentes tipos de atividades e expressem seus conhecimentos por meio de múltiplas linguagens e formas de manifestação. Nesse processo, torna-se importante que o educador observe atentamente as estratégias que os próprios alunos utilizam para compreender os conteúdos, especialmente aqueles que necessitam de acompanhamento educacional especializado. Para obter uma visão mais abrangente das condições de aprendizagem presentes na turma, as observações pedagógicas devem ser realizadas em momentos variados da aula e por meio de diferentes procedimentos de análise. Os critérios utilizados para essa observação precisam estar alinhados ao currículo escolar e às habilidades consideradas prioritárias no planejamento didático, assegurando coerência entre os objetivos educacionais, as práticas de ensino e os processos avaliativos (GLAT; NOGUEIRA, 2020).

Quando o professor dispõe de referenciais teóricos, metodológicos e pedagógicos adequados para compreender o potencial e os conhecimentos prévios de seus alunos, torna-se mais preparado para ajustar sua atuação às demandas do contexto educacional. Essa preparação possibilita identificar estratégias de ensino mais adequadas para estudantes que apresentam necessidades educacionais específicas, ampliando as oportunidades de participação e aprendizagem. Entretanto, para que esse processo se concretize, é necessário que o educador reconheça seu papel ativo na construção de ambientes educativos inclusivos. Isso implica assumir uma postura reflexiva diante de sua prática profissional e buscar constantemente aprimorar seus conhecimentos e



competências. O enfrentamento dos desafios decorrentes da diversidade presente nas salas de aula exige investimento contínuo na formação docente, bem como abertura para incorporar novas perspectivas pedagógicas que dialoguem com as demandas contemporâneas da educação (SKLIAR, 2017).

A compreensão mais aprofundada das competências, das demandas educacionais específicas e das potencialidades de aprendizagem dos estudantes exige do professor um processo contínuo de observação, escuta atenta e acompanhamento sistemático das experiências vivenciadas em sala de aula. Esse processo não ocorre de maneira imediata, pois requer tempo para que o educador possa conhecer as características individuais de cada aluno, bem como identificar os diferentes modos pelos quais interagem com o conhecimento. Reconhecer que todos os estudantes fazem parte de um mesmo coletivo educativo, mesmo apresentando trajetórias e particularidades distintas, depende do estabelecimento de relações comunicativas consistentes entre professores e alunos. Essas interações, associadas ao acompanhamento constante do percurso de aprendizagem, permitem que o docente compreenda melhor as necessidades formativas presentes no grupo (SKLIAR, 2017).

Embora os sistemas de apoio educacional desempenhem função relevante no processo de inclusão, a responsabilidade pela organização cotidiana do ensino recai, em grande medida, sobre o professor que atua diretamente na sala de aula. É ele quem acompanha de forma mais próxima o desenvolvimento dos alunos e, por isso, possui condições mais adequadas para tomar decisões pedagógicas relacionadas à escolha e à organização dos conteúdos, das atividades e das estratégias didáticas. Nesse sentido, o planejamento pedagógico não deve ser entendido como um instrumento fixo ou definitivo, mas como um processo dinâmico que precisa ser constantemente revisto à medida que novas informações sobre o desenvolvimento dos estudantes são obtidas. Planos de ensino elaborados para períodos mais curtos, como semanas ou unidades temáticas, tendem a favorecer maior flexibilidade, permitindo ajustes mais rápidos e adequados às necessidades observadas ao longo do processo educativo (LEITE, 2019).

Outro aspecto relevante refere-se ao impacto que a postura do professor exerce sobre o envolvimento dos estudantes com as atividades escolares. A forma como o docente se posiciona diante da diversidade presente na turma influencia diretamente a motivação, a participação e o comportamento dos alunos. Para que propostas inclusivas se concretizem no cotidiano escolar, torna-se fundamental que o educador demonstre abertura ao diálogo, sensibilidade às diferenças e disposição para construir um ambiente



de aprendizagem marcado pelo respeito e pela cooperação. Um clima de confiança e acolhimento em sala de aula favorece o engajamento dos estudantes e amplia as possibilidades de participação de todos nas atividades pedagógicas (LEITE, 2019).

Entretanto, os desafios relacionados à implementação de práticas inclusivas não podem ser atribuídos exclusivamente ao professor. A efetividade dessas práticas depende da existência de uma rede institucional de apoio que sustente o trabalho pedagógico desenvolvido em sala de aula. Nesse contexto, a atuação da equipe gestora e a colaboração da equipe pedagógica são elementos fundamentais para fortalecer o trabalho docente. O suporte oferecido por profissionais especializados em educação especial e por outros membros da comunidade escolar contribui para legitimar as ações do professor, valorizar sua atuação profissional e criar condições adequadas para o atendimento educacional de todos os estudantes (KARAGIANIS et al., 2019).

Nas primeiras décadas do século XXI, o campo educacional passou a conviver com um crescimento significativo na produção de conhecimentos e na circulação de informações, fenômeno intensificado pelo avanço das tecnologias de comunicação. Esse cenário tem imposto novos desafios aos profissionais da educação, que se veem diante da necessidade constante de atualizar seus conhecimentos, investigar novas abordagens pedagógicas e repensar suas práticas. A educação inclusiva, por sua própria natureza, não constitui um modelo acabado, mas um processo em permanente construção, que se desenvolve a partir da experiência acumulada pelos educadores, da reflexão crítica sobre o cotidiano escolar e da busca contínua por estratégias de ensino mais adequadas à diversidade dos estudantes (SASSAKI, 1998).

Diante dessas transformações, a formação continuada dos professores assume papel central no fortalecimento das práticas educativas voltadas à inclusão. O acesso sistemático a novos conhecimentos, pesquisas e experiências pedagógicas contribui para ampliar a compreensão sobre as múltiplas dimensões da educação inclusiva e para qualificar a atuação docente diante das demandas contemporâneas da escola. Assim, investir na atualização profissional e no aprofundamento teórico sobre a temática da inclusão torna-se condição essencial para a construção de práticas pedagógicas comprometidas com a valorização da diversidade, com a promoção da equidade e com a garantia do direito à educação para todos (RODRÍGUEZ, 2001).

A formação continuada dos professores desempenha papel central na renovação das práticas pedagógicas e na ampliação dos conhecimentos necessários ao exercício da docência. Por meio desse processo formativo permanente, os educadores têm a



oportunidade de revisar suas concepções, incorporar novos referenciais teóricos e desenvolver uma postura reflexiva diante das demandas do cotidiano escolar. Esse movimento contribui para a revisão de práticas consolidadas ao longo do tempo e para a construção de novos caminhos pedagógicos capazes de responder às transformações presentes no campo educacional. Quando as instituições escolares promovem ambientes institucionais voltados ao diálogo e à troca de experiências entre os docentes, criam-se condições favoráveis para que os professores identifiquem e expressem suas necessidades formativas. Dessa forma, a escola passa a desempenhar papel mais ativo na consolidação de propostas educativas alinhadas aos princípios da inclusão. Nesse contexto, a atuação de equipes gestoras comprometidas com o desenvolvimento profissional do corpo docente torna-se fundamental. Cabe a esses gestores organizar e incentivar iniciativas formativas, como encontros de estudo, oficinas pedagógicas, seminários e grupos de discussão, que estimulem a investigação, a reflexão coletiva e o aprimoramento das práticas educativas (RODRÍGUEZ, 2001).

Paralelamente, torna-se necessário analisar de maneira crítica a qualidade das iniciativas formativas oferecidas aos professores e as condições concretas de atualização profissional disponíveis no sistema educacional. A construção de práticas educacionais voltadas à valorização da diversidade exige que tanto os profissionais quanto as instituições estejam preparados para enfrentar os desafios inerentes à implementação de propostas inclusivas. Essa preparação envolve diferentes dimensões, entre elas o reconhecimento e a valorização do trabalho docente, o apoio institucional à qualificação profissional, a melhoria das condições estruturais das escolas e o fortalecimento das relações de cooperação entre os diferentes segmentos da educação (AQUINO, 1996).

Nesse processo, destaca-se também a importância da articulação entre o ensino regular e os serviços de educação especial, bem como a promoção de práticas colaborativas entre os profissionais que atuam na escola. A educação inclusiva, nesse sentido, exige o desenvolvimento de investigações que considerem a diversidade presente nas salas de aula e estimulem a elaboração de estratégias pedagógicas diversificadas. No âmbito da formação de professores, tanto inicial quanto continuada, dois aspectos assumem relevância particular: os conteúdos abordados e as metodologias utilizadas no processo formativo. (AQUINO, 1996).

No que se refere aos cursos de formação docente, torna-se necessário que os currículos contemplem o estudo das diferentes condições associadas às deficiências, abordando suas características e implicações no processo educativo. Contudo, essa abordagem não



deve resultar em uma fragmentação excessiva do conhecimento ou em uma especialização restrita que afaste o professor da compreensão mais ampla da prática pedagógica. Observa-se, ainda, a permanência de um modelo tradicional de educação especial que privilegia a formação de especialistas em detrimento da preparação dos professores da educação regular para lidar com a diversidade presente nas salas de aula. Esse cenário evidencia limitações importantes no preparo dos docentes para atuar em contextos educacionais inclusivos (SASSAKI, 1998).

Nessa configuração, percebe-se a existência de lacunas significativas relacionadas à dimensão prática do ensino, especialmente no que se refere à aplicação de estratégias pedagógicas voltadas à inclusão. Muitas vezes, os processos formativos não estabelecem conexões consistentes entre os conhecimentos teóricos e as situações concretas vivenciadas no cotidiano escolar. Além disso, observa-se uma articulação ainda insuficiente entre a educação especial, as redes de apoio institucional e o ensino regular. Outro aspecto que merece atenção refere-se à limitada incorporação de uma perspectiva inclusiva mais abrangente nos programas de formação docente. Essa limitação se manifesta, por exemplo, na pouca discussão sobre o funcionamento dos serviços de apoio educacional, na reduzida participação das famílias no processo educativo e na escassa abordagem do papel dos gestores escolares e das estratégias de organização da sala de aula em contextos marcados pela diversidade (SASSAKI, 1998).

No campo metodológico da formação docente, diversos estudos indicam que a análise crítica e contínua das próprias práticas pedagógicas constitui um recurso relevante para promover mudanças no modo como os professores conduzem o processo de ensino. A reflexão sistemática sobre a experiência cotidiana em sala de aula permite que o educador identifique limites, potencialidades e possibilidades de aperfeiçoamento em sua atuação profissional. No âmbito da formação inicial, torna-se fundamental assegurar que os conteúdos trabalhados nos cursos estejam permanentemente atualizados e vinculados às situações reais vivenciadas nas escolas. Quando essa articulação não ocorre, tende a surgir um distanciamento entre o conhecimento produzido no ambiente acadêmico e os desafios concretos enfrentados pelos professores no cotidiano escolar. Investigações na área educacional apontam que fragilidades nos programas de formação podem resultar em práticas pedagógicas pouco conectadas às necessidades efetivas dos estudantes. Nesse sentido, os processos de desenvolvimento profissional precisam reconhecer o valor da experiência acumulada pelos docentes e dos saberes construídos no exercício



da profissão, compreendendo o professor como agente ativo na organização e na transformação do contexto educacional em que atua (BUENO, 2023).

Uma estratégia importante para favorecer a atualização profissional consiste na criação de ambientes institucionais voltados à discussão coletiva das práticas pedagógicas. Espaços destinados à observação, à análise e ao debate sobre o trabalho desenvolvido em sala de aula permitem que os educadores compartilhem experiências, reflitam conjuntamente sobre os desafios encontrados e construam alternativas para enfrentá-los. A participação de diferentes membros da comunidade escolar nesses momentos fortalece o trabalho colaborativo e contribui para o desenvolvimento de soluções construídas de maneira coletiva, alinhadas às necessidades reais do ambiente educativo (BUENO, 2023).

Nesse processo formativo, os profissionais especializados em educação especial podem oferecer contribuições relevantes. A participação desses especialistas em encontros pedagógicos, cursos, palestras ou ações de assessoramento realizadas na própria escola possibilita a circulação de conhecimentos técnicos específicos entre os professores que atuam nas turmas regulares. Ao estimular esse diálogo entre diferentes áreas de atuação, a gestão escolar desempenha função mediadora importante, promovendo a integração entre distintos saberes e favorecendo a construção de práticas pedagógicas mais articuladas (GLAT, 1998).

Além disso, os professores que participam dessas iniciativas formativas podem assumir papel ativo na disseminação das discussões e aprendizagens junto aos demais colegas da instituição, ampliando o impacto das ações desenvolvidas. O entendimento consistente dos princípios que orientam a integração e a inclusão no ambiente escolar tende a reduzir muitas das dificuldades encontradas na prática pedagógica. Em diversas situações, os obstáculos à implementação de práticas inclusivas estão associados a concepções pré-estabelecidas, informações imprecisas ou à insuficiência de conhecimentos específicos sobre o tema. Dessa forma, processos formativos baseados na reflexão crítica e no compartilhamento de experiências mostram-se fundamentais para a construção de práticas educacionais mais sensíveis à diversidade e comprometidas com a inclusão (GLAT, 1998).

## **CONSIDERAÇÕES FINAIS**

A educação inclusiva fundamenta-se na construção de uma sociedade orientada por princípios de justiça social, participação coletiva e igualdade de oportunidades. Nesse



contexto, torna-se essencial reconhecer e compreender as diferenças individuais que caracterizam cada estudante inserido no ambiente escolar. O entendimento dessas particularidades constitui um elemento indispensável para a elaboração de práticas pedagógicas capazes de responder às diversas necessidades presentes nas salas de aula. Dessa forma, o conhecimento das características específicas de cada aluno passa a ocupar posição central na organização do trabalho educativo, contribuindo para a criação de estratégias de ensino que valorizem a diversidade humana.

No cenário educacional contemporâneo, um dos principais desafios consiste em consolidar um modelo de educação inclusiva efetivo, no qual tanto os espaços físicos quanto as práticas pedagógicas e a formação dos profissionais estejam adequadamente estruturados para acolher a pluralidade de estudantes. A construção desse modelo demanda não apenas transformações no interior das instituições escolares, mas também a formulação e implementação de políticas públicas comprometidas com a promoção de uma educação acessível a todos. Tais políticas devem assegurar condições que favoreçam a participação plena dos estudantes, independentemente de suas características individuais, garantindo oportunidades equivalentes de desenvolvimento pessoal, social e acadêmico.

O sucesso das iniciativas voltadas à inclusão de estudantes com deficiência depende, em grande medida, da capacidade do sistema educacional de promover avanços significativos em sua trajetória escolar. Para que isso ocorra, torna-se necessário adaptar as práticas pedagógicas à diversidade existente nas turmas, reconhecendo que os alunos apresentam diferentes formas de aprender, ritmos distintos de desenvolvimento e necessidades educacionais específicas. Entretanto, para que a educação inclusiva seja efetivamente incorporada à realidade das escolas brasileiras, é preciso enfrentar desafios que envolvem tanto aspectos estruturais quanto formativos. Entre esses desafios, destaca-se a necessidade de qualificação adequada dos profissionais da educação, uma vez que o preparo docente exerce influência direta na implementação de práticas pedagógicas sensíveis à diversidade.

Nesse sentido, a formação dos professores não pode limitar-se a iniciativas pontuais de capacitação ou a programas isolados de atualização profissional. Ao contrário, deve constituir um processo permanente de desenvolvimento profissional, no qual os educadores tenham oportunidades de refletir sobre sua prática, compartilhar experiências com outros colegas e ampliar seus conhecimentos acerca das estratégias pedagógicas voltadas à inclusão. Esse movimento contínuo de aprendizagem contribui para fortalecer



a prática docente e favorece a produção e circulação de novos conhecimentos no campo da educação inclusiva.

No que se refere às atividades desenvolvidas em oficinas pedagógicas e às práticas educativas no contexto escolar, observa-se que a consolidação da educação inclusiva no ensino regular tem sido impulsionada, em grande parte, pelo empenho e pela dedicação dos próprios educadores. O contexto atual da educação exige dos profissionais constante atualização de suas competências, de modo a responder às demandas diversificadas apresentadas pelos estudantes. Essa realidade torna necessário ampliar o uso de recursos pedagógicos e repensar a organização das práticas de ensino, favorecendo abordagens mais flexíveis e adaptáveis às diferentes situações de aprendizagem.

Diante desse cenário, torna-se fundamental oferecer suporte e orientação aos professores em sua atuação como mediadores do processo educativo. O trabalho docente precisa ser sustentado por práticas pedagógicas que estimulem a participação ativa dos alunos e que considerem suas experiências, conhecimentos prévios e trajetórias de aprendizagem. Assim, em vez de se limitar à aplicação de programas rígidos previamente definidos, o ensino passa a ser construído de forma dinâmica, a partir do acompanhamento contínuo do desenvolvimento dos estudantes e da construção coletiva do conhecimento no ambiente escolar.

## REFERÊNCIAS

AQUINO JG. **Indisciplina na escola**: alternativas teóricas e práticas. 3. ed. São Paulo: Summus, 1996.

BRASIL. **Decreto Nº 3.956, de 08 de outubro de 2001**. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/decreto/2001/d3956.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/2001/d3956.htm)>. Acesso em: 10 de Janeiro de 2026.

BRASIL. **Decreto Nº 5.296 de 02 de dezembro de 2004** - DOU de 03/12/2004. <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2004-2006/2004/decreto/d5296.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2004/decreto/d5296.htm)>. Acesso em: 10 de Janeiro de 2026.

BRASIL. **Ministério da Educação**. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Brasília, 1996.

BRASIL. **Ministério da Educação**. Secretaria de Educação Fundamental. Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil. Brasília: MEC/SEF, 1998.

BUENO JGS. **A educação especial na sociedade moderna**: integração, segregação do aluno diferente. São Paulo: Educ, 2023.



CARVALHO RE. **Escola Inclusiva: a reorganização do trabalho pedagógico**. 3. ed. Porto Alegre: Mediação, 2020.

EDLER R. **Removendo barreiras para aprendizagem: educação inclusiva**. Porto Alegre: Mediação, 2020.

GLAT R. **Inclusão total: mais uma utopia?** Revista Integração. Brasília: Ministério da Educação/Secretaria Nacional de Educação Básica, ano 8, n. 20, 1998.

GLAT R, NOGUEIRA MLL. Políticas educacionais e a formação de professores para a educação inclusiva no Brasil. **Revista Integração**. v. 24, ano 14, Brasília: MEC/SEESP, 2020.

INEP. **Censo Escolar do INEP**. 2004. Disponível em: <<http://www.inep.gov.br/basica/censo/Escolar/Sinopse/sinopse.asp>>. Acesso em: 10 de Janeiro de 2026.

KARAGIANIS A, et al. **Fundamentos do ensino inclusivo**. In: STAINBACK, W.; STAINBACK, S. (Orgs.). **Inclusão: Um guia para educadores**. Porto Alegre: Artmed, 2019.

LEITE SC. **Escola Rural: urbanização e políticas educacionais**. São Paulo: Cortez, 2019.

MANTOAN MTE. **Compreendendo a deficiência mental: novos caminhos educacionais**. São Paulo: Scipione, 2001.

MINISTÉRIODA EDUCAÇÃO. **Saberes e práticas da inclusão: dificuldades de comunicação e sinalização: deficiência física**. Brasília: MEC, 2004.

MITTLER P. **Educação inclusiva: contextos sociais**. Tradução: Windyz Brazão Ferreira. Porto Alegre: Artmed, 2023.

RODRÍGUEZ R. **Pedagogia de la diversidad: más aliá de los tipos y niveles de integración**. In: RODRIGUEZR,& MARTÍNEZI,. (orgs.)Pedagogisy diversidad. Habana: Abril, 2001.

SASSAKI RK. **Integração e Inclusão: do que estamos falando? Temas sobre Desenvolvimento**, v. 7, n. 39, 1998.

SKLIAR CB. **Uma perspectiva socio-histórica sobre a educação e a psicologia dos surdos**. Educação & Exclusão. 3. ed. Porto Alegre: Mediação, 2017.