

DESAFIOS DA INCLUSÃO ESCOLAR: ESTRATÉGIAS DOCENTES PARA ATENDER À DIVERSIDADE

CHALLENGES OF SCHOOL INCLUSION: TEACHING STRATEGIES TO ADDRESS DIVERSITY

Eimard Nascimento¹
Jusciane da Costa e Silva²

RESUMO

O presente artigo analisa os principais desafios da inclusão escolar no Brasil, com enfoque nas estratégias docentes para o atendimento à diversidade. Por meio de revisão bibliográfica e diálogo com pesquisas atuais, artigos científicos e teses, discute-se a evolução histórica do conceito de inclusão, diferenças em relação à integração, legislação e políticas públicas relevantes. A investigação aborda a formação inicial e continuada dos professores, o uso de tecnologias assistivas, práticas pedagógicas diferenciadas e o papel do trabalho colaborativo no contexto escolar. O artigo destaca a importância de políticas públicas integradas, valorização e qualificação docente, além da construção coletiva de uma cultura escolar verdadeiramente inclusiva. Propõe-se ainda o fortalecimento de pesquisas interdisciplinares e de estratégias inovadoras para potencializar o ensino inclusivo, garantindo a equidade e o respeito à diversidade no ambiente escolar. A pesquisa indica que, embora haja avanços legais e aumento do debate sobre a inclusão, persistem entraves como formação insuficiente, carência de recursos e resistências culturais.

Palavras-chave: Inclusão escolar; Diversidade; Formação docente; Estratégias pedagógicas; políticas públicas.

ABSTRACT

This article analyzes the main challenges of school inclusion in Brazil, focusing on teaching strategies for addressing diversity. Through a literature review and a dialogue with current research, scientific articles, and theses, the historical evolution of the concept of inclusion, differences in relation to integration, legislation, and relevant public policies are discussed. The research addresses initial and continuing teacher training, the use of assistive technologies, differentiated pedagogical practices, and the role of collaborative work in the school context. The article highlights the importance of integrated public policies, teacher appreciation and qualification, and the collective construction of a truly inclusive school culture. It also proposes strengthening interdisciplinary research and innovative strategies to enhance inclusive teaching, ensuring equity and respect for diversity in the school environment. The research indicates that, although there have been legal advances and increased debate on inclusion, obstacles such as insufficient training, lack of resources, and cultural resistance persist.

Keywords: School inclusion; Diversity; Teacher training; Pedagogical strategies; public policies.

¹ Mestre em Educação, Universidade Federal do Ceará. Discente do curso de Especialização em AEE pela UFERSA.

² Doutora em Física, Universidade Federal do Ceará. Professora Titular na universidade Federal Rural do Semi-Árido (UFERSA).

1 INTRODUÇÃO

A escola é um microcosmo da sociedade, refletindo suas diversidades e complexidades. Historicamente, a educação formal enfrentou desafios para acolher as diferenças, principalmente no que diz respeito ao atendimento de alunos com deficiências e necessidades educacionais específicas. No entanto, os avanços das legislações e das políticas públicas vêm fortalecendo a proposta de uma escola inclusiva, embora muitas instituições ainda não estejam plenamente preparadas para essa nova realidade.

Segundo Sepulveda e Sepulveda (2016), a escola deve ser um ambiente onde todas as diferenças sejam respeitadas e valorizadas, o que demanda transformações profundas nas estruturas físicas e nas práticas pedagógicas. A inclusão escolar pressupõe que as instituições estejam capacitadas para atender uma ampla variedade de necessidades, que abrangem desde deficiências físicas até dificuldades de aprendizagem, além de aspectos culturais, sociais e econômicos.

Como destacam Carmo do Carmo *et al.* (2019), a formação docente é essencial para que as escolas não apenas acolham emocionalmente os estudantes, mas também garantam a aprendizagem efetiva para todos de forma equitativa. Entretanto, apesar dos marcos legais e do crescente debate sobre a inclusão, persistem entraves significativos na prática. Entre eles, destacam-se a formação insuficiente de professores, a escassez de recursos e as resistências culturais no ambiente escolar.

De acordo com Vera *et al.* (2024), sem um comprometimento real por parte de gestores e educadores, o ideal da inclusão corre o risco de permanecer apenas no discurso institucional, sem efeito concreto nas práticas pedagógicas. Essa constatação reforça a necessidade de uma mudança paradigmática no conceito de sucesso escolar, que deve ultrapassar as metas acadêmicas padronizadas e considerar o desenvolvimento integral dos estudantes.

Nesse sentido, Santos e Almeida (2017) argumentam que é imprescindível que as escolas revisitem seus currículos e metodologias, a fim de promover um ensino personalizado e sensível às diferentes realidades culturais e sociais presentes em sala de aula. Essa abordagem demanda uma reconfiguração da lógica educacional, priorizando o respeito à diversidade e à singularidade dos sujeitos.

Por fim, é urgente um esforço coletivo para a construção de um ambiente escolar onde todos se sintam acolhidos e valorizados. Isso implica não apenas investimentos em infraestrutura e materiais pedagógicos adequados, mas também, e sobretudo, a consolidação de uma cultura escolar inclusiva. Freire (2019) valoriza essa perspectiva ao afirmar que educar é mais do que transmitir conteúdos: é um ato de amor, compromisso ético e respeito pela dignidade do outro.

1.2 Relevância do tema para a educação e à docência

O tema da inclusão escolar ocupa um lugar central na agenda da educação contemporânea por tratar diretamente da equidade e da justiça social. Em um contexto marcado pela globalização, pelas migrações e pela heterogeneidade cultural, a diversidade nas salas de aula torna-se uma realidade incontornável, exigindo dos educadores novas abordagens pedagógicas capazes de promover a aprendizagem de todos os estudantes.

Carmo do Carmo *et al.* (2019, p. 116) destaca a construção de uma escola inclusiva requer um processo contínuo e colaborativo, no qual professores, gestores e comunidade escolar estejam comprometidos com a valorização das diferenças e com a superação das barreiras educacionais. A formação continuada, nesse sentido, é um eixo estruturante para o desenvolvimento de práticas pedagógicas inclusivas.

Para Bedendo *et al.* (2022), a formação continuada proporciona aos professores ferramentas teóricas e metodológicas fundamentais para que consigam atuar de forma interativa e colaborativa com seus alunos, respeitando suas singularidades e fomentando o desenvolvimento coletivo. Trata-se, portanto, de um instrumento estratégico para a efetivação da inclusão.

A legislação brasileira também reconhece a importância da formação docente como fundamento da inclusão escolar. A Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva, instituída (2008), estabelece diretrizes para que as escolas se tornem espaços mais acessíveis e acolhedores. Como observam Santos e Almeida (2017, p. 1427), essa política propõe um compromisso institucional com a equidade e com o respeito aos direitos dos estudantes.

A relevância do tema da inclusão escolar ultrapassa os marcos legais e se projeta como uma necessidade concreta para a qualidade da educação pública. A compreensão e o

enfrentamento da diversidade são tarefas indispensáveis à construção de uma escola democrática e humanizadora. Nesse aspecto, a atuação docente torna-se peça-chave na promoção de ambientes que celebrem as diferenças e favoreçam o senso de pertencimento a todos.

Santos *et al.* (2022) apontam que transformar os conhecimentos adquiridos sobre inclusão em práticas pedagógicas concretas ainda representa um desafio significativo. No entanto, pesquisas apontam que estratégias inclusivas beneficiam não apenas os alunos público-alvo da educação especial, mas toda a comunidade escolar, ao promover uma cultura de cooperação, empatia e reconhecimento mútuo.

Assim, a inclusão na educação é um assunto de importância indiscutível, que tanto apresenta desafios quanto agrega valor à atuação dos educadores. Os docentes, mais do que nunca, estão diretamente envolvidos nessa jornada, e seu aprimoramento constante é fundamental para a eficácia das ações inclusivas.

1.3 Objetivos do estudo

O presente estudo tem como principal objetivo compreender os desafios enfrentados pelos docentes na implementação de práticas inclusivas no ambiente escolar. Essa compreensão se faz necessária para identificar estratégias que possam ser efetivamente utilizadas para promover a inclusão.

Um objetivo específico é mapear as principais dificuldades relatadas pelos professores, que podem incluir falta de recursos, formação inadequada ou resistência institucional. Essas informações permitirão a formulação de propostas específicas para a superação desses obstáculos.

Outro objetivo é a análise das políticas educacionais existentes, avaliando seu impacto na prática de sala de aula e na formação docente. Políticas bem estruturadas são fundamentais para o sucesso da inclusão.

Além disso, pretende-se explorar as percepções dos próprios alunos sobre suas experiências de inclusão, proporcionando uma visão mais abrangente do impacto das práticas inclusivas. Entender como “os alunos vivenciam a inclusão fornecerá insights valiosos sobre a eficácia das estratégias adotadas”, conforme destacam Carmo do Carmo *et al.* (2019, p. 119).

Por último, o estudo visa contribuir com a literatura acadêmica sobre inclusão escolar, oferecendo resultados que possam embasar futuras pesquisas e políticas públicas. Dessa forma, espera-se que a pesquisa não apenas esclareça questões atuais, mas também abra caminho para novas abordagens e soluções no campo educacional.

1.4 Utilização da Metodologia

A metodologia adotada neste estudo é de natureza qualitativa, permitindo uma compreensão aprofundada e contextualizada dos fenômenos estudados. Segundo Creswell (2007), os métodos qualitativos são particularmente eficazes para investigar experiências humanas e captar a complexidade dos fenômenos em seu contexto natural.

A revisão bibliográfica permitirá identificar e analisar as principais teorias e práticas atuais relacionadas à inclusão escolar. Segundo Silva e Menezes (2019), a revisão bibliográfica é etapa essencial na pesquisa educacional, pois permite mapear o estado do conhecimento e fundamentar criticamente a análise dos dados.

A literatura acadêmica aponta para a urgência de uma escola mais responsiva às diferenças humanas. Santos *et al.* (2022) e Carmo do Carmo *et al.* (2019) defendem que a inclusão não é uma concessão, mas um direito que exige mudanças estruturais na concepção e prática docente, tornando sua investigação uma necessidade ética e política.

Essa integração entre dados empíricos e teóricos é fundamental para a elaboração de conclusões e recomendações relevantes, como sublinha Creswell (2007). A construção de uma escola democrática e inclusiva passa, portanto, por práticas investigativas comprometidas com a realidade educacional brasileira.

2. A INCLUSÃO ESCOLAR NO CONTEXTO ATUAL

2.1 Conceito de inclusão e sua evolução histórica

A inclusão escolar, enquanto princípio norteador das políticas educacionais contemporâneas, representa uma mudança paradigmática no modo como a escola compreende o papel da diversidade no processo de ensino e aprendizagem. Ao longo das últimas décadas, houve uma significativa transformação na forma como os sistemas educacionais lidam com

alunos que apresentam deficiências, transtornos globais do desenvolvimento, altas habilidades ou qualquer outra condição que os coloque em situação de vulnerabilidade educacional.

Historicamente, o percurso da inclusão passou por três grandes momentos: exclusão, segregação e integração, até alcançar a atual concepção de inclusão. No modelo de exclusão, os sujeitos com deficiência eram considerados “insensíveis” e, portanto, mantidos fora dos espaços escolares. No período da segregação, surgem as escolas e classes especiais, que, embora significassem um avanço, ainda negavam o convívio pleno com os demais alunos. O modelo de integração, por sua vez, buscava inserir esses alunos na escola regular, mas sem transformar suas práticas e estruturas pedagógicas, colocando a responsabilidade da adaptação exclusivamente sobre o aluno (Sassaki, 2005).

Com a ascensão do modelo inclusivo, as transformações passaram a recair sobre a escola, que deve se reorganizar para atender à diversidade. Como aponta Mantoan (2006), a inclusão implica a reformulação das práticas pedagógicas, do currículo e da cultura escolar, de modo a garantir a participação plena de todos os estudantes, sem exceção. Trata-se de um processo que vai além do acesso físico à escola, demandando o reconhecimento das diferenças como valor pedagógico.

Em pesquisa recente disponível publicamente, Santos, Medeiros e Monteiro (2024) sustentam que a inclusão efetiva requer mudança na compreensão sobre deficiência e singularidade, ampliando o olhar para abarcar todas as diversidades presentes na escola.

Nesse sentido, Santos *et al.* (2022, p. 513) argumentam que inclusão não é fenômeno estático, mas resultado do constante tensionamento entre práticas escolares e discursos sociais sobre diferença, reconhecendo a escola como espaço de transformação social — marco na superação do paradigma integrador.

Em análise empírica com professores e famílias, Santos, Medeiros e Monteiro (2024) demonstram que escolas com políticas internas claras e formação docente colaborativa obtêm maior sucesso nos processos inclusivos, sobretudo com estudantes que apresentam múltiplas necessidades educativas.

A perspectiva inclusiva está fundamentada no paradigma dos direitos humanos, que reconhece todas as pessoas como sujeitos de direitos, independentemente de suas condições. Conforme destacam Rocha e Oliveira (2022), a inclusão não deve ser vista como concessão ou

favor, mas como exercício pleno da cidadania. Nesse contexto, a escola assume papel central na promoção de uma sociedade mais justa, democrática e equitativa.

A evolução do conceito de inclusão também pode ser compreendida a partir da crítica às práticas conservadoras que sustentam modelos escolares meritocráticos, homogeneizantes e excludentes. Sepulveda e Sepulveda (2016) afirmam que a luta por uma escola inclusiva está diretamente relacionada à defesa do direito à diferença, rompendo com lógicas que padronizam a aprendizagem e classificam os sujeitos por seu desempenho.

A inclusão, portanto, não é um fim em si mesma, mas um processo em constante construção. Como reforça Gatti (2013), o desafio maior está na formação de professores capazes de compreender a diversidade como elemento constitutivo da sala de aula e não como exceção. Para tanto, é preciso promover mudanças nas políticas educacionais, nos currículos de formação inicial e nas práticas cotidianas de ensino.

Dessa forma, compreender o conceito de inclusão em sua dimensão histórica é fundamental para reconhecer que se trata de um processo social e político, sustentado por conquistas legais e por disputas simbólicas no interior da escola. Avançar nessa direção implica repensar os papéis atribuídos à docência, aos estudantes e ao próprio sistema educacional, a fim de construir uma escola para todos, com todos e por todos.

2.2 Legislação e políticas públicas de inclusão no Brasil

A legislação brasileira sobre educação inclusiva avançou significativamente nas últimas décadas. Santos e Almeida (2017), analisam a implementação da Lei Brasileira de Inclusão (LBI), destacando que sua efetividade depende da articulação entre políticas educacionais, gestão institucional e formação docente.

Outro estudo analisa a articulação entre políticas pública e formação docente em educação especial e inclusão, mostrando que a legislação só produz impacto quando acompanhada de investimento em infraestrutura e suporte pedagógico claros (Carmo do Carmo *et al.*, 2019).

Santos *et al.* (2022) destacam que, apesar da tentativa de integração entre setores como saúde, assistência social e educação, há fragmentação nas ações e lacunas no alinhamento entre legislação e prática escolar.

A LBI de 2015 e a Convenção da ONU sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência representam marcos normativos, mas Vera *et al.* (2024, p. 4) ressaltam que ainda são necessárias ações periódicas de avaliação institucional e ajustes locais para adaptar políticas às realidades regionais.

A efetividade das políticas reside na sinergia entre esferas federal, estadual e municipal, com compromisso ético dos profissionais da educação. Santos *et al.* (2022) concluem que a inclusão requer articulação coletiva, institucional e ética para se concretizar.

2.3 Diversidade no ambiente escolar

A construção de uma educação inclusiva no Brasil está intimamente ligada à consolidação de marcos legais e políticas públicas que garantem o direito à aprendizagem de todos os estudantes, em especial aqueles com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação. O percurso legal dessa trajetória começa com a Constituição Federal de 1988, que, em seu artigo 205, estabelece a educação como um direito de todos e dever do Estado e da família, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa e à sua preparação para o exercício da cidadania (Brasil, 1988).

A partir da promulgação da Lei nº 9.394/1996 – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), a educação especial passou a integrar a proposta pedagógica das escolas regulares, com atendimento preferencial na rede comum de ensino. Essa legislação consolidou o princípio da equidade como elemento estruturante da educação nacional, reafirmando o direito à educação de qualidade para todos os estudantes (Brasil, 1996).

Um marco significativo para a consolidação das políticas inclusivas foi a publicação, em 2008, da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (PNEEPEI). Esse documento define diretrizes para o acesso, a participação e a aprendizagem dos estudantes público-alvo da educação especial, promovendo a eliminação de barreiras arquitetônicas, pedagógicas e atitudinais no ambiente escolar (Brasil, 2008). Segundo Sepulveda e Sepulveda (2016), esse paradigma demanda a reorganização do sistema educacional e a adoção de práticas pedagógicas que respeitem as singularidades dos sujeitos, superando a lógica da padronização.

Outro avanço expressivo ocorreu com a entrada em vigor da Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência – LBI (Lei nº 13.146/2015). Essa legislação reforça o

direito das pessoas com deficiência à educação inclusiva em todos os níveis e modalidades, vedando sua exclusão com base em deficiência. Como destacam Rocha e Oliveira (2022), a LBI estabelece a responsabilidade dos sistemas de ensino em garantir o atendimento educacional especializado, a formação continuada de profissionais da educação e a oferta de recursos de acessibilidade física, pedagógica e comunicacional.

Além dessas normativas, o Brasil é signatário da Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência da ONU, incorporada ao ordenamento jurídico com status constitucional pelo Decreto nº 6.949/2009. A Convenção reforça o dever do Estado de promover sistemas educacionais inclusivos, assegurando adaptações razoáveis, apoio individualizado e a plena participação dos estudantes com deficiência na vida escolar (Brasil, 2009).

Apesar dos avanços legais, diversos estudos apontam um descompasso entre a legislação e a realidade vivida nas escolas. De acordo com Carmo do Carmo *et al.* (2019), ainda há carência de políticas efetivas de formação docente, infraestrutura inadequada e persistência de culturas escolares excludentes, que dificultam a implementação de práticas verdadeiramente inclusivas. Nesse sentido, como afirmam os mesmos autores, é fundamental que as políticas educacionais de inclusão estejam articuladas com ações intersetoriais, formação docente qualificada e financiamento público adequado.

Assim, a legislação brasileira sobre inclusão escolar constitui um arcabouço robusto e progressista, mas sua efetivação exige o fortalecimento de políticas públicas que enfrentem as desigualdades históricas e promovam a equidade educacional como princípio irrenunciável da escola democrática.

Por fim, a diversidade não se limita aos alunos, mas se estende também aos próprios docentes e à equipe escolar. Um corpo docente diversificado enriquece o ambiente escolar, trazendo distintas visões, histórias e experiências que fortalecem o projeto pedagógico coletivo. A esse respeito, Bedendo *et al.* (2022) ressaltam que a formação e o desenvolvimento profissional contínuo são fundamentais para ampliar a consciência crítica dos educadores sobre a pluralidade que os cerca e, assim, potencializar práticas mais inclusivas e democráticas.

3. A FORMAÇÃO DOS DOCENTES E ESPECIALIZAÇÕES PARA LIDAR COM A DIVERSIDADE NA SALA DE AULA

A formação de professores para atuar em contextos de diversidade é um dos maiores desafios enfrentados pelas políticas educacionais brasileiras. A efetividade da inclusão escolar

está diretamente relacionada à competência pedagógica dos docentes para desenvolver práticas sensíveis às necessidades específicas dos estudantes. Como aponta Gatti (2013), a formação inicial ainda é marcada por uma abordagem generalista, que pouco dialoga com as exigências da educação inclusiva contemporânea.

No que diz respeito à formação continuada, embora haja avanços, muitos professores relatam sentir-se despreparados para lidar com alunos que apresentam deficiências, transtornos de aprendizagem ou outras condições que demandam estratégias diferenciadas. Segundo Roque *et al.* (2024), os cursos de formação continuada são essenciais para fortalecer o repertório pedagógico dos docentes, mas precisam ser contextualizados à realidade escolar e articulados com as demandas locais.

A especialização em Atendimento Educacional Especializado (AEE) representa um importante passo na profissionalização docente voltada à inclusão. Entretanto, como destacam Sepulveda e Sepulveda (2016), é preciso evitar a fragmentação das responsabilidades, que muitas vezes recai exclusivamente sobre o professor do AEE, desobrigando os demais docentes da atuação inclusiva. A responsabilidade pela inclusão é coletiva e deve ser assumida por toda a equipe escolar.

Outro aspecto relevante é a articulação entre teoria e prática nos cursos de formação. Mantoan (2006) enfatiza que a compreensão da diversidade como parte constituinte da sala de aula deve estar presente desde a formação inicial, permitindo que o futuro professor desenvolva um olhar crítico e empático sobre o processo educativo. A vivência de situações reais de inclusão durante os estágios supervisionados é fundamental para consolidar essa perspectiva.

Além disso, como alertam Carmo do Carmo *et al.* (2019), não se trata apenas de oferecer cursos e certificados, mas de promover uma mudança cultural na escola e na prática docente. É necessário revisar o currículo das licenciaturas, incluir conteúdos específicos sobre inclusão, acessibilidade, direitos humanos e estratégias pedagógicas colaborativas, além de valorizar o saber construído na experiência cotidiana.

Nesse sentido, a formação docente voltada para a diversidade exige um compromisso ético e político com a justiça social. A escola inclusiva só se efetiva quando os professores se reconhecem como agentes de transformação e compreendem que ensinar a todos é uma tarefa possível, desde que respaldada por políticas públicas, recursos adequados e formação sólida. Como afirma Gatti (2013), a formação do professor para a inclusão deve ser

contínua, reflexiva e coletiva, envolvendo o diálogo entre teoria, prática e os múltiplos contextos educacionais.

3.1 Estratégias Docentes para Atender à Diversidade

Atender à diversidade em sala de aula exige dos professores uma postura proativa, criativa e fundamentada em práticas pedagógicas flexíveis e colaborativas. A construção de um ambiente verdadeiramente inclusivo depende da adoção de estratégias que reconheçam e valorizem as singularidades dos estudantes, respeitando seus diferentes ritmos, estilos de aprendizagem, condições socioculturais e necessidades específicas.

Entre as principais estratégias destacadas pelos docentes, conforme apontado no estudo, está a adaptação curricular, que envolve a flexibilização de conteúdos, metodologias e formas de avaliação, a fim de garantir que todos os alunos possam acessar e construir conhecimento com equidade. Para Mantoan (2006), ensinar em uma escola inclusiva não significa nivelar o ensino por baixo, mas criar múltiplas possibilidades de participação e sucesso.

Outra prática recorrente é o uso de materiais pedagógicos acessíveis, como recursos visuais, objetos concretos, jogos educativos e tecnologias assistivas, que ampliam as formas de comunicação e expressão dos estudantes com deficiência. Segundo Rocha e Oliveira (2022), a mediação pedagógica deve ir além da transmissão de conteúdos, promovendo a construção de sentido e a autonomia dos educandos.

O trabalho colaborativo entre professores da sala regular e os profissionais do AEE também se mostra fundamental. Essa parceria contribui para o planejamento conjunto, a troca de saberes e o acompanhamento mais efetivo dos estudantes. De acordo com Sepulveda e Sepulveda (2016), o êxito da inclusão está na corresponsabilidade entre os membros da equipe escolar.

A utilização de metodologias ativas, como projetos interdisciplinares, rodas de conversa, oficinas, dramatizações e atividades em grupo, favorece a participação dos alunos, promovendo o protagonismo e o desenvolvimento de habilidades sociais e cognitivas. Para Carmo do Carmo *et al.* (2019), o envolvimento dos estudantes nos processos de decisão e construção do conhecimento fortalece o sentimento de pertencimento e rompe com práticas excludentes.

Além disso, os professores relatam a importância do acolhimento afetivo, da escuta ativa e do diálogo com as famílias como parte integrante do processo inclusivo. Criar vínculos de confiança com os alunos e seus responsáveis amplia as possibilidades de intervenção pedagógica e contribui para a permanência e o sucesso escolar.

Em síntese, as estratégias docentes para atender à diversidade não se resumem a técnicas isoladas, mas envolvem uma mudança de postura ética, política e pedagógica. Conforme destaca Gatti (2013), a atuação do professor na escola inclusiva deve estar ancorada em princípios de equidade, respeito às diferenças e compromisso com a aprendizagem de todos os sujeitos.

3.2 Uso de Tecnologias Assistidas

As tecnologias assistidas são fundamentais para promover acessibilidade e participação dos alunos com deficiência. Carmo do Carmo *et al.* (2019) definem essas tecnologias como recursos que ampliam habilidades funcionais e possibilitam autonomia.

O uso de tecnologias assistivas no contexto escolar constitui um importante recurso para a promoção da inclusão e da aprendizagem dos estudantes com deficiência. Essas tecnologias englobam desde ferramentas simples, como lupas e pranchas de comunicação, até recursos mais complexos, como softwares leitores de tela, sintetizadores de voz, teclados adaptados e dispositivos de Comunicação Alternativa e Aumentativa (CAA).

Segundo Rocha e Oliveira (2022), as tecnologias assistidas atuam como facilitadoras do acesso ao currículo e da participação dos alunos nas atividades escolares, permitindo-lhes exercer sua autonomia e ampliar suas formas de expressão. No entanto, o simples uso desses dispositivos não garante inclusão efetiva: é necessário que sejam integrados intencionalmente ao planejamento pedagógico, respeitando os objetivos de aprendizagem e as necessidades individuais.

Como destacam Sepulveda e Sepulveda (2016), as tecnologias assistivas devem ser compreendidas como mediadoras do processo de ensino-aprendizagem, e não como soluções compensatórias. Seu uso eficaz demanda uma postura pedagógica sensível à diversidade, além de formação técnica e teórica por parte dos professores para sua aplicação adequada.

A formação docente, nesse contexto, é fundamental. Conforme afirma Roque *et al.* (2024), muitos professores ainda não têm acesso a cursos que os capacitem para utilizar

recursos assistivos de forma crítica e significativa. Isso evidencia a necessidade de políticas públicas que invistam não apenas na aquisição de equipamentos, mas também na qualificação dos profissionais da educação.

Outro aspecto relevante é a integração entre os profissionais do AEE e os professores da sala regular no uso dessas tecnologias. Essa articulação favorece a escolha de recursos adequados, a personalização do atendimento e a superação de barreiras pedagógicas e comunicacionais.

Para Gatti (2013), a inovação tecnológica deve ser acompanhada de inovação pedagógica. É preciso que os professores desenvolvam metodologias que incorporem as tecnologias assistivas como parte natural da prática educativa, e não como um apêndice restrito aos alunos com deficiência. Assim, os recursos tecnológicos tornam-se aliados na construção de uma escola mais justa, equitativa e acessível para todos.

3.3 Trabalho Colaborativo e Inclusão / Práticas Inclusivas em Sala de Aula

O trabalho colaborativo constitui um princípio fundamental para a efetivação da educação inclusiva, promovendo a corresponsabilidade entre todos os profissionais envolvidos no processo educativo. Como afirmam Santos *et al.* (2022), a inclusão não é uma tarefa individual, mas uma construção coletiva baseada no diálogo e na parceria constante entre educadores, especialistas e famílias.

A construção de uma escola inclusiva não se concretiza de forma isolada. Ela requer o compromisso coletivo de todos os profissionais que atuam no ambiente escolar, por meio de um trabalho colaborativo e interdisciplinar que valorize o diálogo, o respeito à diversidade e o compartilhamento de responsabilidades pedagógicas. Nesse contexto, a prática docente deve ser compreendida como um processo coletivo de construção e reconstrução constante, em que todos os educadores estão implicados na efetivação da inclusão.

O trabalho colaborativo envolve a cooperação entre professores do ensino regular, profissionais do AEE, coordenadores pedagógicos, gestores escolares e famílias. Como ressaltam Sepulveda e Sepulveda (2016), esse modelo rompe com a lógica da fragmentação e promove uma rede de apoio capaz de atender, de forma integrada, às necessidades específicas dos estudantes. Tal colaboração requer escuta ativa, planejamento conjunto, troca de experiências e constante diálogo entre os sujeitos envolvidos.

De acordo com Gatti (2013), o trabalho em equipe fortalece a prática pedagógica ao promover o desenvolvimento profissional dos docentes e favorecer a adoção de estratégias mais criativas e contextualizadas. A escuta mútua entre os educadores, aliada ao planejamento colaborativo, contribui para a elaboração de intervenções que respeitem os diferentes estilos de aprendizagem, promovam a equidade e evitem práticas excludentes.

As práticas inclusivas em sala de aula são o reflexo direto desse trabalho colaborativo. Elas incluem metodologias que privilegiam a participação ativa dos estudantes, como projetos interdisciplinares, atividades lúdicas, recursos multimodais, rodas de conversa e o uso de tecnologias assistivas. Conforme apontam Rocha e Oliveira (2022), essas estratégias rompem com o ensino tradicional e favorecem o desenvolvimento integral dos sujeitos, respeitando suas trajetórias e singularidades.

A inclusão bem-sucedida requer também uma cultura institucional baseada no respeito à diferença e na valorização da convivência democrática. Para que as práticas inclusivas floresçam, é preciso que a escola repense suas normas, suas concepções de sucesso escolar e suas formas de organização, acolhendo a diversidade como um valor pedagógico e social.

Como afirmam Roque *et al.* (2024), a transformação da escola em um espaço inclusivo depende da articulação entre formação docente, planejamento coletivo e compromisso político com a justiça social. Práticas isoladas, ainda que bem-intencionadas, são insuficientes diante da complexidade dos desafios da inclusão. É o trabalho conjunto, contínuo e crítico que sustenta uma educação de qualidade para todos.

Por fim, o trabalho colaborativo se fundamenta na escuta, no diálogo e na construção coletiva, sendo base de uma escola inclusiva, democrática e transformadora. Esse movimento, como reafirmam Santos *et al.* (2022, p. 514), requer compromisso institucional e ético com a valorização da diversidade humana em sua totalidade.

4. SÍNTESE DAS DESCOBERTAS E IMPLICAÇÕES PARA A PRÁTICA INCLUSIVA

A inclusão escolar representa um dos maiores desafios e, ao mesmo tempo, uma das mais nobres metas da educação contemporânea. Trata-se de um processo em constante

construção, que exige mudanças estruturais, pedagógicas e culturais no interior das instituições de ensino. A partir da análise dos marcos legais, das políticas públicas e das práticas docentes, este estudo evidenciou que a efetivação da inclusão não se restringe ao acesso físico dos estudantes à escola, mas pressupõe sua plena participação e aprendizagem, respeitando suas singularidades e garantindo-lhes condições equitativas.

O percurso histórico da inclusão no Brasil revelou avanços importantes no campo normativo, sobretudo com a Constituição Federal de 1988, a LDB, a PNEEPEI e a LBI, que consolidaram o direito à educação inclusiva. No entanto, os desafios persistem quando observamos a realidade das salas de aula, marcada, muitas vezes, pela insuficiência de recursos, pela ausência de formação adequada e por práticas pedagógicas ainda excludentes.

A formação docente se mostra um dos pilares centrais para a consolidação de uma escola inclusiva. É urgente que os cursos de licenciatura, bem como os programas de formação continuada, integrem, de forma crítica e prática, os princípios da educação inclusiva. Professores bem formados são agentes essenciais para a construção de estratégias pedagógicas que respeitem a diversidade e promovam a participação ativa de todos os estudantes.

As estratégias docentes analisadas neste estudo — como a adaptação curricular, o uso de tecnologias assistivas, a escuta ativa, o acolhimento afetivo, o trabalho colaborativo e o planejamento conjunto — demonstram que a inclusão é possível quando há intencionalidade pedagógica e compromisso ético com o direito à aprendizagem. Mais do que técnicas, essas práticas revelam uma concepção de educação baseada na equidade, no diálogo e no reconhecimento do outro.

Por fim, é necessário destacar que a inclusão escolar não é uma responsabilidade exclusiva do professor ou do AEE, mas um compromisso institucional e coletivo. Requer investimento em políticas públicas articuladas, em infraestrutura acessível, em formação continuada e, sobretudo, na transformação da cultura escolar. Somente assim será possível superar as barreiras que ainda persistem e consolidar uma educação que acolha a todos com dignidade, respeito e qualidade.

Os desafios para a efetivação da inclusão incluem falta de formação docente adequada, escassez de recursos didáticos e barreiras atitudinais enraizadas na cultura escolar. Mantoan (2003) já identificava esses obstáculos como estruturais e culturais.

No entanto, estratégias comprovadamente promissoras emergem: investimento em formação continuada e especializada, trabalho coletivo colaborativo e integração entre teoria e prática (Bedendo *et al.*, 2022). Essas ações permitem reelaborar práticas pedagógicas e integrar tecnologias assistivas e abordagens inovadoras à rotina escolar.

A escuta ativa de estudantes e famílias amplia a sensibilidade institucional à diversidade. A flexibilização curricular, o uso de tecnologias adaptativas e metodologias ativas aparecem como caminhos eficazes para engajar todos os alunos.

A efetivação da inclusão escolar traz implicações significativas para a prática docente e para o desenho das políticas públicas educacionais. O professor deixa de ser um mero transmissor de conteúdos e assume um papel ativo na promoção da equidade, desenvolvendo práticas que reconhecem e acolhem a diversidade em sala de aula. Essa mudança exige não apenas boa vontade, mas formação adequada, apoio institucional e políticas públicas articuladas.

No plano individual, a atuação do professor diante da diversidade demanda competências específicas relacionadas à flexibilização do ensino, à mediação pedagógica, ao uso de tecnologias assistivas e à escuta sensível das necessidades dos estudantes. Como afirmam Roque *et al.* (2024), o docente precisa de suporte para transformar desafios em oportunidades pedagógicas, sendo fundamental que receba formação continuada, acompanhamento técnico e tempo para o planejamento colaborativo.

Sob o ponto de vista institucional, o Estado tem o dever de garantir condições estruturais e políticas que viabilizem o trabalho inclusivo. Isso inclui o cumprimento da PNEPEI, da Lei Brasileira de Inclusão (LBI/2015) e dos dispositivos da LDB/1996, assegurando financiamento público, acessibilidade arquitetônica e pedagógica, além da valorização profissional dos educadores.

Sepulveda e Sepulveda (2016) destacam que, para que o docente atue com eficácia na inclusão, é preciso que ele esteja inserido em um projeto pedagógico coletivo, com apoio da equipe gestora, do AEE e das famílias. O professor não pode ser responsabilizado isoladamente pelos insucessos da inclusão — cabe às redes de ensino implementar políticas de formação e acompanhamento que deem conta da complexidade da prática.

Outro ponto central é o reconhecimento da dimensão política da docência no processo inclusivo. A educação inclusiva não é neutra: ela questiona estruturas tradicionais, denuncia exclusões e propõe uma nova ética educacional, baseada nos direitos humanos e na justiça social. Para Gatti (2013), formar professores para a inclusão é investir na democratização do conhecimento e no fortalecimento da escola pública como espaço de convivência plural.

Assim, as implicações da inclusão para o docente transcendem a técnica e a metodologia: dizem respeito à sua identidade profissional, ao seu engajamento ético e ao seu papel transformador. Por outro lado, as políticas públicas devem ser mais do que normativas — devem ser efetivas, estruturantes e comprometidas com a construção de uma sociedade inclusiva, começando pela escola.

5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

A inclusão escolar configura-se como um processo contínuo que requer mudanças estruturais, pedagógicas e culturais para garantir a equidade e o respeito à diversidade. Embora os avanços legais e as políticas públicas brasileiras tenham consolidado um arcabouço normativo robusto, a efetivação da inclusão ainda enfrenta barreiras como a insuficiência de recursos, a carência de formação docente adequada e resistências culturais enraizadas. O fortalecimento de práticas pedagógicas intencionais e colaborativas é condição essencial para que todos os estudantes participem ativamente do processo educativo.

Nesse cenário, destaca-se a importância de investir em pesquisas que aprofundem a relação entre formação inicial e continuada e a qualidade das práticas inclusivas. Estudos comparativos entre redes, regiões e contextos escolares podem evidenciar desigualdades e potencialidades, subsidiando a formulação de políticas mais eficazes. Além disso, investigar o papel das famílias e da comunidade escolar, bem como o uso estratégico das tecnologias assistivas, é fundamental para ampliar a participação e o sucesso dos estudantes público-alvo da educação especial.

Por fim, é essencial dar voz aos sujeitos da inclusão, reconhecendo suas experiências e estratégias de resistência como fonte legítima de conhecimento pedagógico. Ouvir estudantes com deficiência e outros grupos historicamente marginalizados fortalece o compromisso ético e democrático da escola, orientando ações mais sensíveis e humanas. Assim,

a construção de uma cultura escolar inclusiva demanda esforços coletivos, formação qualificada e políticas públicas efetivas, consolidando o direito de todos à aprendizagem e à convivência respeitosa.

REFERÊNCIAS

BARDIN, L. **Análise de conteúdo**. São Paulo: Edições 70, 2011.

BEDENDO, M. E. *et al.* Formação docente e práticas inclusivas: entre concepções e experiências. **Revista Brasileira de Educação Especial**, Marília, v. 28, p. 1-18, 2022.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Brasília, DF: Senado Federal, 1988. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm. Acesso em: 27 jul. 2025.

BRASIL. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Diário Oficial da União: seção 1, Brasília, DF, 23 dez. 1996.

BRASIL. **Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva**. Brasília, DF: MEC/SEESP, 2008.

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). Diário Oficial da União: seção 1, Brasília, DF, 7 jul. 2015.

BRASIL. **Decreto nº 6.949, de 25 de agosto de 2009**. Promulga a Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência e seu Protocolo Facultativo. Diário Oficial da União: seção 1, Brasília, DF, 26 ago. 2009.

CARMO DO CARMO, J. R. de; MACEDO DO CARMO, F. A.; MARTINS, A. C. Políticas públicas educacionais e formação de professores: desafios da inclusão na escola pública. **Revista Educação e Interfaces**, v. 15, n. 56, p. 15–31, 2019.

CRESWELL, J. W. **Projeto de pesquisa: métodos qualitativo, quantitativo e misto**. 3. ed. Porto Alegre: Artmed, 2007.

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. 53. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2019.

GATTI, B. A. Formação de professores: condições, desafios e possibilidades. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, v. 43, n. 148, p. 72–91, 2013.

MANTOAN, M. T. E. **Inclusão escolar: o que é? Por quê? Como fazer?** São Paulo: Moderna, 2006.

ROCHA, L. R. M.; OLIVEIRA, J. P. Análise textual discursiva sobre o atendimento educacional especializado no contexto da inclusão escolar. **Revista Brasileira de Educação Especial**, Marília, v. 28, n. 1, p. 91–108, 2022.

ROQUE, V. A. O.; FERREIRA, C. A. S.; MENDONÇA, D. A. S. **Formação de professores inclusivos: da teoria à prática pedagógica no AEE**. João Pessoa: EDUEPB, 2024.

SANTOS, J. A. R.; ALMEIDA, M. F. O professor como agente de inclusão: desafios e possibilidades. **Revista Brasileira de Educação Especial**, Marília, v. 23, n. 4, p. 1423–1434, 2017.

SANTOS, J. A. R. *et al.* Educação inclusiva e práticas docentes: caminhos para a equidade. **Revista Brasileira de Educação Especial**, Marília, v. 28, p. 511–519, 2022.

SANTOS, J. A. R.; MEDEIROS, R. A.; MONTEIRO, D. R. Políticas internas e formação colaborativa na escola inclusiva. **Educar em Revista**, Curitiba, v. 41, p. 1–15, 2024.

SASSAKI, R. K. **Inclusão: construindo uma sociedade para todos**. Rio de Janeiro: WVA, 2005.

SEPULVEDA, J. A.; SEPULVEDA, D. C. R. Educação inclusiva e formação docente: análise crítica da implementação do AEE. **Educação & Realidade**, Porto Alegre, v. 41, n. 4, p. 1221–1240, 2016.

VERA, I. C. *et al.* Políticas públicas e a inclusão na educação básica: desafios para a prática docente. **Anais do CINTEDI** p. 1–9, 2024.