

Educação inclusiva: desafios e possibilidades na construção de uma escola para todos

Inclusive education: challenges and possibilities in building a school for all

Educación inclusiva: desafíos y posibilidades en la construcción de una escuela para todos

José Alexandrino Gomes¹
Vivianne de Sousa (Orientadora)

RESUMO

Este artigo analisa os desafios e as possibilidades da Educação Inclusiva na construção de uma escola para todos no cenário contemporâneo. A pesquisa adota uma abordagem qualitativa, de caráter bibliográfico e documental, tomando como base legislações nacionais e aportes teóricos sobre diversidade, acessibilidade, formação docente e práticas pedagógicas. A análise evidencia que a efetivação da inclusão esbarra na fragilidade da formação inicial e continuada dos professores, na insuficiência de recursos materiais e nas barreiras atitudinais e arquitetônicas presentes no cotidiano escolar. Como possibilidades, destacam-se o planejamento pedagógico flexível, a implementação do Atendimento Educacional Especializado (AEE), a atuação colaborativa entre os sujeitos educativos e a transição do acesso formal para a garantia real do direito à aprendizagem. Conclui-se que a construção de uma escola inclusiva exige compromisso político, pedagógico e social, assumindo a diversidade como princípio orientador da prática educativa.

Palavras-chave: Educação inclusiva. Diversidade. Práticas pedagógicas. Acessibilidade. Escola para todos.

ABSTRACT

This article analyzes the challenges and possibilities of Inclusive Education in building a school for all in the contemporary context. The research adopts a qualitative, bibliographic, and documental approach, based on national legislation and theoretical contributions regarding diversity, accessibility, teacher training, and pedagogical practices. The analysis highlights that the implementation of inclusion faces obstacles such as the fragility of initial and continuing teacher training, insufficient material resources, and the presence of attitudinal and architectural barriers in

¹ Graduando em Pedagogia pela Universidade Estadual Vale do Acaraú (UVA) – Ceará/CE. Contato: alexpactojuru@yahoo.com.br

daily school life. As possibilities, flexible pedagogical planning, the implementation of Specialized Educational Services (AEE), collaborative efforts among educational actors, and the transition from formal access to the effective guarantee of the right to learning are emphasized. It is concluded that building an inclusive school requires political, pedagogical, and social commitment, adopting diversity as a guiding principle of educational practice.

Keywords: Inclusive education. Diversity. Pedagogical practices. Accessibility. School for all.

RESUMEN

Este artículo analiza los desafíos y las posibilidades de la Educación Inclusiva en la construcción de una escuela para todos en el escenario contemporáneo. La investigación adopta un enfoque cualitativo, de carácter bibliográfico y documental, tomando como base legislaciones nacionales y aportes teóricos sobre diversidad, accesibilidad, formación docente y prácticas pedagógicas. El análisis evidencia que la efectivización de la inclusión tropieza con la fragilidad de la formación inicial y continua de los profesores, la insuficiencia de recursos materiales y las barreras actitudinales y arquitectónicas presentes en la cotidianeidad escolar. Como posibilidades, se destacan la planificación pedagógica flexible, la implementación de la Atención Educativa Especializada (AEE), el trabajo colaborativo entre los sujetos educativos y la transición del acceso formal a la garantía real del derecho al aprendizaje. Se concluye que la construcción de una escuela inclusiva exige compromiso político, pedagógico y social, asumiendo la diversidad como principio orientador de la práctica educativa.

Palabras clave: Educación inclusiva. Diversidad. Prácticas pedagógicas. Accesibilidad. Escuela para todos.

1 INTRODUÇÃO

A educação inclusiva constitui um dos principais desafios da escola contemporânea, pois exige a superação de práticas historicamente marcadas pela exclusão, pela padronização dos sujeitos e pela compreensão limitada da aprendizagem. Pensar uma escola para todos significa reconhecer que os estudantes são diferentes em suas trajetórias, ritmos, condições sociais, culturais, físicas, cognitivas e emocionais, e que essas diferenças não devem ser tratadas como obstáculos, mas como elementos constitutivos do processo educativo. Nesse sentido, a inclusão escolar ultrapassa a simples matrícula do estudante no ensino regular, pois envolve a garantia de acesso, permanência, participação e aprendizagem significativa (SCHIAVON et al., 2025).

No Brasil, a discussão sobre educação inclusiva ganhou maior visibilidade a partir de políticas públicas, legislações e documentos orientadores que afirmam o direito de todos à educação. A Constituição Federal de 1988, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei nº 9.394/1996), a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva e a Lei Brasileira de Inclusão (Lei nº 13.146/2015) reforçam a necessidade de

construir sistemas educacionais capazes de atender à diversidade presente nas escolas. Entretanto, apesar dos avanços legais, a efetivação da inclusão ainda encontra inúmeros desafios no cotidiano escolar, especialmente no que se refere à formação docente, à acessibilidade, aos recursos pedagógicos, ao atendimento educacional especializado e à superação de barreiras atitudinais.

Nesse cenário, pesquisas recentes reforçam que a consolidação desse paradigma exige uma constante avaliação dos limites e avanços práticos nas redes de ensino. Conforme apontam Meira e Silva (2026), embora existam garantias legais consolidadas, a educação inclusiva na escola contemporânea ainda enfrenta desafios estruturais e pedagógicos complexos, tais como as lacunas na formação docente, a rigidez curricular e a persistência de barreiras atitudinais, exigindo a transformação profunda da cultura escolar e do trabalho pedagógico.

A escola inclusiva pressupõe uma mudança de concepção sobre o ensinar e o aprender. Não se trata apenas de adaptar atividades para determinados estudantes, mas de reorganizar práticas, tempos, espaços e metodologias para que todos possam participar do processo educativo. Essa perspectiva exige do professor uma atuação mediadora, sensível e planejada, capaz de reconhecer as necessidades dos estudantes sem reduzi-los às suas limitações. Assim, a inclusão demanda práticas pedagógicas flexíveis, trabalho colaborativo entre os profissionais da escola, envolvimento da família e compromisso da gestão escolar com a construção de uma cultura institucional mais democrática e acolhedora (JESUS et al., 2025).

Conforme destacam Malta et al. (2026), a educação inclusiva constitui um campo de constante reflexão sobre os limites e as potencialidades da escola. O problema que orienta esta discussão consiste em compreender quais são os principais desafios enfrentados pela escola para garantir uma educação verdadeiramente inclusiva e quais possibilidades podem contribuir para a construção de práticas pedagógicas mais justas, acessíveis e humanizadoras.

O objetivo geral deste estudo é analisar os desafios e as possibilidades da educação inclusiva na construção de uma escola para todos (MACHADO; OLIVEIRA, 2016). De modo específico, pretende-se discutir o conceito de inclusão escolar, identificar as principais barreiras presentes no cotidiano educacional e refletir sobre estratégias pedagógicas que favoreçam a participação e a aprendizagem dos estudantes (JESUS et al., 2025; MANTOAN, 2006b). Para isso, o estudo fundamenta-se em uma abordagem qualitativa, de caráter bibliográfico e documental (GIL, 2017; MINAYO; COSTA, 2018), considerando autores e documentos que discutem inclusão, diversidade, acessibilidade, práticas pedagógicas e direito à educação.

A relevância desta pesquisa justifica-se pela necessidade de fortalecer uma concepção de escola comprometida com a equidade e com o respeito às diferenças (SCHIAVON et al.,

2025). Em uma sociedade marcada por desigualdades sociais, culturais e educacionais, pensar a inclusão é também pensar a função social da escola e seu papel na formação de sujeitos autônomos, participativos e reconhecidos em sua dignidade (FREIRE, 1996). Portanto, discutir os desafios e as possibilidades da educação inclusiva contribui para ampliar o debate sobre práticas pedagógicas mais democráticas (MALTA et al., 2026) e para reafirmar que a construção de uma escola para todos exige compromisso coletivo, responsabilidade ética e transformação permanente das condições de ensino e aprendizagem (JESUS et al., 2025).

O restante deste artigo está organizado da seguinte forma. A Seção 2 apresenta os procedimentos metodológicos adotados na pesquisa; a Seção 3 discute o referencial teórico, contemplando os aspectos históricos e conceituais da educação especial inclusiva, os desafios para a aprendizagem inclusiva e a importância da formação docente; a Seção 4 apresenta os resultados e a discussão, fundamentados na literatura especializada; por fim, a Seção 5 reúne as considerações finais, destacando as principais conclusões do estudo, suas limitações e perspectivas para pesquisas futuras.

2 METODOLOGIA

A presente pesquisa caracteriza-se como um estudo de abordagem qualitativa, de natureza bibliográfica, tendo como finalidade analisar os desafios e as possibilidades da educação inclusiva na construção de uma escola para todos. A escolha pela abordagem qualitativa justifica-se pelo fato de que o objeto investigado envolve dimensões sociais, pedagógicas, políticas e humanas, exigindo uma análise interpretativa acerca das práticas educacionais, das barreiras presentes no cotidiano escolar e das possibilidades de construção de uma educação mais democrática, acessível e equitativa.

Quanto aos procedimentos metodológicos, trata-se de uma pesquisa bibliográfica, desenvolvida a partir do levantamento, leitura, seleção e análise de produções teóricas já publicadas sobre o tema da educação inclusiva. Foram considerados livros, artigos científicos, legislações, documentos oficiais e estudos acadêmicos que discutem inclusão escolar, diversidade, acessibilidade, formação docente, práticas pedagógicas inclusivas e o direito à educação. A pesquisa bibliográfica permite compreender como o tema vem sendo tratado no campo educacional, possibilitando a construção de uma reflexão fundamentada sobre os avanços, limites e desafios da inclusão no contexto escolar. O levantamento do material teórico foi orientado por palavras-chave relacionadas ao tema, tais como: educação inclusiva, escola para todos, diversidade, acessibilidade, práticas pedagógicas, formação docente e inclusão escolar. A seleção dos materiais considerou a pertinência com os objetivos da pesquisa, a relação direta com a temática investigada e a contribuição teórica para a

compreensão dos desafios e das possibilidades da inclusão na escola contemporânea.

A análise dos materiais foi realizada de forma interpretativa, buscando identificar os principais conceitos, argumentos e contribuições dos autores e documentos selecionados. Desse modo, a pesquisa procurou compreender a educação inclusiva não apenas como uma exigência legal, mas como um princípio pedagógico e social que demanda mudanças na organização da escola, na atuação docente, nas metodologias de ensino e nas relações estabelecidas entre os sujeitos do processo educativo.

Assim, a metodologia adotada possibilitou a construção de uma reflexão crítica sobre a educação inclusiva, evidenciando que a efetivação de uma escola para todos depende da superação de barreiras pedagógicas, atitudinais, estruturais e institucionais. Ao mesmo tempo, permitiu destacar possibilidades de atuação, como o planejamento flexível, o trabalho colaborativo, a formação continuada dos professores, a valorização das diferenças e o compromisso coletivo com a aprendizagem de todos os estudantes.

3 REFERENCIAL TEÓRICO

3.1 EDUCAÇÃO ESPECIAL INCLUSIVA – DESCREVENDO OS ASPECTOS HISTÓRICOS E CONCEITUAIS

Discutir Educação Especial inclusiva exige antes de qualquer análise, situá-la dentro de uma categoria maior, a educação, entendida por Leontiev (1978) como sendo “o processo que possibilita a formação do indivíduo através de sua apropriação dos resultados da história social e sua consequente objetivação nessa história”. Assim sendo, a educação é um processo em que a um só tempo provê as pessoas de conhecimentos, experiências social e cultural que os tornam aptos a atuar no meio social, como também transformar este meio social em função de suas necessidades, sinalizando para uma sociedade justa e inclusiva. Diante disso, ao analisar a educação, não devemos pensá-la indissociável da época em que se insere na sociedade.

Assim pensar a educação e o sistema de educação na sociedade de hoje é pensar o papel que ela ocupa no processo das relações sociais e de reprodução desse Sistema Capitalista. É pensar que embora historicamente a educação tenha sido utilizada pelo capital para manipular ideologicamente os homens e as mulheres, onde muitas vezes o que é repassado para as pessoas é visto como uma verdade absoluta, pela sua característica dialética, ela também pode ser revolucionária ao ponto de mudar as bases do sistema social vigente. Como explica Mészáros (2008, p. 20).

Uma das funções principais da educação formal nas nossas sociedades é produzir tanta conformidade ou “consenso” quanto for capaz, a partir de dentro e por meio dos seus próprios limites institucionalizados e legalmente sancionados. Esperar da sociedade mercantilizada uma sanção ativa - ou mesmo mera tolerância - de um mandato que estimule as instituições de educação formal a abraçar plenamente a grande tarefa histórica do nosso tempo, ou seja, a tarefa de romper com a lógica do capital no interesse da sobrevivência humana, seria um milagre monumental.

Diante do exposto, compreendemos que a educação na sociedade de classe se constitui em campo de disputa, marcada pelo embate em torno dos diversos projetos educacionais, ligados, por sua vez, a diferentes projetos societários. Como ressalta Mészáros (2008, p. 35).

A educação institucionalizada, especialmente nos últimos 150 anos, serviu- nos seu todo - ao propósito de não só fornecer os conhecimentos e o pessoal necessários a máquina produtiva em expansão do sistema do capital, como também gerar e transmitir um quadro de valores que legitima os interesses dominantes, como se não pudesse haver alternativa à gestão da sociedade, seja na forma “internalizada” (isto é, pelos indivíduos devidamente “educados” e aceitos) ou através de uma dominação estrutural e uma subordinação hierárquica e implacavelmente impostas.

Na perspectiva discutida, a educação na sociedade de classe torna-se um espaço para poucos, um lugar privilegiado para uma parcela da população, a burguesia, pois sabemos que, nesse modo de produção, muitos acabam buscando outros caminhos ao terem que escolher entre a escola e o trabalho.

Argumenta Mészáros (2008) que, desde meados do século XIX, a educação tem contribuído de um lado para a manutenção da burguesia no poder, internalizando valores, de outro, para formação de mão de obra para o capital. A institucionalização da educação e sua disseminação em escolas, como aponta o autor, mesmo em sua forma gratuita e universal para todos, laica, e sob a intervenção do Estado, por estar inserida no modo de produção capitalista, reforça a responsabilidade da formação da força de trabalho sob a hegemonia da classe dominante. Nesta direção, compreendemos que a escola forma não para a participação na vida produtiva da sociedade e para a emancipação humana, mas sim para as necessidades do mercado, devendo inserir no mundo do trabalho pessoas capazes de aumentar a força produtiva do capital.

Com efeito, a educação inserida no Sistema Capitalista, deve ser compreendida como uma política que está diretamente associada à luta de classes, sendo uma educação elitizada e classista, que não é ofertada igualmente para todos, entendendo que a classe trabalhadora e a burguesia, dentro desse sistema, possuem condições de trabalho e consequentemente

condições de vida, totalmente opostas.

Então, a educação, que é gerida pelo grande Capital, possui uma função dualista, a de criar mão de obra para desenvolver a educação enquanto direito para a população e, ao mesmo tempo, uma função ideológica de reprodução do Capital. Nessa conjuntura os valores da classe dominante são expandidos, tornando a educação e a sociedade desigual.

Por sua vez, a educação especial na perspectiva inclusiva também atende às necessidades produtivas do capital, tornando as pessoas deficientes úteis à medida que os podem servir de mão-de-obra barata para o sistema. Um exemplo dessa educação refere-se ao surgimento da educação especial brasileira, nascida no século XX, com a criação dos institutos imperiais para meninos surdos e cegos, que, organizadas no plano nacional, surgem como sistema diminuto ou subsistema educacional para qualificação de pessoas deficientes Bueno (1993).

A inserção da pessoa com deficiência no mercado de trabalho é um debate que deve estar sempre presente, primeiro, mesmo sendo deficiente, possui capacidade para o trabalho respeitadas as suas limitações físicas, visuais, auditivas ou mentais, depois por ser uma realidade da nossa sociedade, não obstante, muitas ainda são as barreiras postas para que sejam incluídas as pessoas com deficiência, pois os espaços de trabalho não se mostram adequados para receber e atender pessoas com deficiência.

No capitalismo, as pessoas com deficiência necessitam não apenas lutar pelo direito de estudar, mas também de acesso ao trabalho, de forma a romper com as amarras que as tornaram vítimas de uma sociedade que tem como foco a desigualdade em todos os sentidos. Evidente que não é a educação que irá tirá-los da condição de deficientes, não obstante “pode incluí-los junto àqueles que lutam pela construção de uma nova sociedade, onde as pessoas não sejam só pelo fato de possuir uma deficiência, tomadas enquanto um elemento perturbador da ordem social e, com isto, obrigadas a uma vida segregada”.

Nesses termos, entender a educação especial no contexto da sociedade capitalista é perceber todas as barreiras postas sobre essa educação, dentro de uma sociedade excludente, preconceituosa e discriminadora, mas é também reconhecer a necessidade de superação do processo de exclusão sofrido pelas pessoas com deficiência, privilegiando sua integração sob a ótica das suas qualificações, e não sob a ótica das suas restrições.

3.2 A educação especial inclusiva na história

Ao falar sobre educação especial inclusiva, logo nos vem à mente as múltiplas formas de deficiência existentes e como esse pensamento se expressa na sociedade, ou seja, muitas vezes carregado de preconceito e discriminação. Assim, percebemos o quão é importante estar

trazendo esse debate, a fim de desmistificar muitas ideias que são postas sobre a educação especial inclusiva e estimular a divulgação de histórias de superação e resistência, que nos trazem a deficiência como uma barreira que muitas vezes, é quebrada, não impondo limitações para a vida das pessoas com deficiência.

Seguramente, essa não é uma tarefa simples, haja vista a deficiência e a educação para as pessoas que as possuem não ter sido ao longo da história da humanidade realizada de forma linear e a considerar os deficientes como pessoas capazes. Um passeio pela história pode nos ajudar nessa compreensão para que percebamos os rumos tomados ao que se diz respeito à deficiência e à educação dos deficientes na atualidade, que vem carregada na sua história de rejeições, preconceitos e muitos tabus.

Analisando os escritos da obra “a república”, de Platão, do período da Grécia Antiga, pôde ver que as crianças que nasciam com algum tipo de má formação, ou que fosse constatado algum tipo de deficiência, eram sacrificadas à morte e todos os casos eram abafados, assim ninguém saberia sobre o nascimento dessas crianças.

Durante o período da Idade Média, as reflexões acerca das deficiências, eram levadas para o lado da magia negra, já que as pessoas com deficiências eram denominadas de loucas e que possuíam um tipo de demônio em seu corpo, assim os familiares e a sociedade os abandonavam, sendo essa população excluída do meio social, ficando totalmente à margem e à mercê das mazelas da nossa sociedade. Por outro lado, algumas pessoas acreditavam que as pessoas com necessidades especiais, nasciam assim, por possuírem algum tipo de dom divino ou superpoderes, sendo considerados sagrados, pois neste período ainda não se tinha a noção de ser algo natural da vida humana, isso ocorre apenas com Santo Tomaz de Aquino, que passa a analisar as pessoas com deficiência, entendendo do ponto de vista médico como doenças que podem ocorrer seja de forma mental ou físico.

Sobre esse período Mazzotta (2011) esclarece que

[...] as noções a respeito da deficiência eram basicamente ligadas ao misticismo e ocultismo, não havendo base científica para o desenvolvimento de noções realísticas. O conceito de diferenças individuais não era compreendido ou avaliado. “As noções de democracia e igualdade eram ainda meras centelhas na imaginação de alguns indivíduos criadores” (MAZZOTTA, 2011, p. 16).

Todas essas formas de pensar sobre as deficiências ao longo da nossa história, que iam desde a superproteção e idolatração até o desprezo e desamparo, são pontos de muita importância para que o debate sobre a educação especial inclusiva aconteça cada vez mais em todos os espaços e todas essas formas aqui postas de perceber sobre as deficiências, foi o que

levou muitas pessoas a escolher caminhos como as internações psiquiátricas dessas pessoas, o abandono em abrigos e até mesmo os sacrifícios.

Depois de tempos, mais especificamente no período do Renascimento, quando se assiste o surgimento de algumas ciências, estas buscarão estudar sobre as causas das deficiências e possíveis formas de tratamento para que a sociedade pudesse entender e conviver de uma melhor forma com essas pessoas, pois acreditava que eram doenças passadas geneticamente de pai/ mãe para filhos, assim a busca pelo aprimoramento no trato das pessoas com deficiência tornaram-se constantes na nossa sociedade Bruno (2006).

Na atualidade, muita coisa ainda não mudou. Percebemos que as formas de tratamento ao referir-se às pessoas com deficiência são variadas: “portador de deficiência”, até mesmo “loucos”, “aleijados”, termos considerados pejorativos, que são ainda utilizados por muitas pessoas, apesar do termo utilizado politicamente correto ser pessoa com deficiência.

Com relação à educação voltada para as pessoas com deficiência, esta surge na Europa, carregada com características de um tipo de segregação e exclusão, sendo desenvolvida com um modelo de assistencialismo, assim percebemos que ainda não existia de fato uma inclusão, pois os aspectos do social, a preocupação em garantir uma saúde de qualidade, alimentação e moradia para essas pessoas, só vem ser minimamente desenvolvida anos depois no Canadá e nos Estados Unidos, no fim do século XIX e início do século XX.

Foi principalmente na Europa que os primeiros movimentos pelo atendimento aos deficientes, refletindo mudanças na atitude dos grupos sociais, se concretizaram em medidas educacionais. Tais medidas educacionais foram se expandindo, tendo sido primeiramente levadas para os Estados Unidos e Canadá, e posteriormente para outros países, inclusive o Brasil (MAZZOTTA, 1995, p. 17).

No Brasil, a educação inclusiva se expressa ainda de forma retraída. Como explicita Mendes (2006), a educação inclusiva, no país teve início com “[...] iniciativas isoladas e precursoras de educação de indivíduos com necessidades educacionais especiais no século XIX [...] fora do sistema de educação geral que aos poucos se iria constituindo no país”. Acrescenta Januzzi (2004, p. 34) que foi “durante a década de 1950, com a escassez de serviços e o descaso do poder público, que movimentos comunitários de defesa da educação inclusiva tiveram origem culminando com a implantação de redes de escolas especiais privadas filantrópicas”, mas em um âmbito de exclusão das escolas regulares.

3.3 Os desafios para a aprendizagem inclusiva

A educação inclusiva deve atender as especificidades de cada criança. Para que isso se

efetive, os envolvidos no processo escolar devem atuar de forma a pôr em prática uma proposta pedagógica que contemple o sucesso de todos. A Declaração de Salamanca aponta que o “desafio para uma escola inclusiva é o de desenvolver uma pedagogia capaz de educar com sucesso todos os alunos, incluindo aqueles com deficiência e desvantagens severas” (UNESCO, 1994).

Prioste (2006) destaca que muitas das limitações perpassam pelas condições de trabalho e pelos estereótipos perante à diversidade. Ou seja, embora existam espaços compartilhados, e a escola é um deles, existe também a exclusão, tendo em vista que a subjetividade do outro é considerada estranha mesmo em um local em que deveria ser observada e acolhida. Nesse sentido, são comuns as barreiras que se impõem na operacionalização do processo inclusivo nas mais diversas escolas públicas e privadas do país que se materializam pela ausência de pessoal especializado, dificuldade frente à prática inclusiva e ineficiência nos processos (GONÇALVES; MOREIRA et al., 2019).

A escola comum, local almejado para concretização da educação inclusiva, propaga para todos trabalharem para a igualdade de oportunidades e possibilidades educacionais (dentre elas, a aprendizagem), mas, de acordo com Acorsi (2009), apesar desses propósitos, na maioria das vezes, não são consideradas as diferenças dos seus sujeitos. Diante do caminho já percorrido, de desafios e avanços, a educação e o sucesso na aprendizagem dos alunos com necessidades educacionais especiais na rede regular raramente são compreendidos na perspectiva inclusiva. Isso ocorre pela concepção de educação que a sociedade apresenta, fixada em condutas excludentes, quase sempre em benefício de uma minoria privilegiada. Para Sartoretto (2013), “qualquer procedimento, pedagógico ou legal, que não tenha como pressuposto o respeito à diferença e a valorização de todas as possibilidades da pessoa deficiente não é inclusão”.

Os alunos com necessidades educacionais especiais devem ser matriculados em classes comuns de forma equitativa, cuidando-se para não formar uma classe especial. Para tanto, sugere-se a seguinte proporção: salas de ensino fundamental de até trinta alunos devem abrigar, no máximo, três alunos com necessidade especiais; salas com mais de trinta alunos devem conter, no máximo, dois alunos com necessidades especiais (ASBAHR et al., 2011).

É necessário que os professores busquem um novo olhar, promovendo o respeito do aluno com deficiência para que este tenha condições de identificar suas potencialidades, proporcionando oportunidades diversificadas para este aluno. Diante disso, é essencial conhecer a instituição escolar como um todo, incorporando ações coletivas para que o aluno possa de fato se adaptar/se adequar ao saber escolar e estar incluso em sua escola sem sofrer discriminação (COSTA et al., 2009).

Portanto, para que a inclusão aconteça tanto no que diz respeito à sociedade quanto à escola, os professores precisam do apoio e da participação de familiares, da comunidade e de mudanças de atitude da sociedade em relação às pessoas com necessidades educativas especiais (SANT'ANA, 2005). Caso isso não aconteça, os professores sentem-se desmotivados para prosseguirem com o processo de inclusão escolar, e terminam acreditando que a inclusão serve apenas para socialização e não como meio para a aprendizagem formal (MACHADO; OLIVEIRA, 2016).

A escola que inclui favorece a aprendizagem de todos os alunos, removendo as barreiras que possam dificultar a apropriação e a construção de conhecimentos e saberes, e requer uma nova forma de ensinar e de aprender. Além disso, implica a transformação e a reflexão sobre a escola que, em sua essência, acolhe e oferece oportunidades educativas a todos (FIGUEIREDO, 2015). Nesse sentido, para que os estudantes com deficiência motora e/ou intelectual participem efetivamente do processo escolar e tenham garantidas condições adequadas de aprendizagem, é necessário contar, quando indicado, com profissionais de apoio escolar, responsáveis por auxiliar nas atividades em que o estudante necessite de suporte.

3.4 A importância da formação docente

Quando o assunto refere-se à educação escolar precisa-se pensar na formação e na prática do profissional docente. No entanto, Freitas (2006) ressalta que a formação do professor pouco tem contribuído para a educação de alunos com deficiência. Neste sentido, Pimentel (2012) complementa que

A inclusão educacional requer professores preparados para atuar na diversidade, compreendendo as diferenças e valorizando as potencialidades de cada estudante de modo que o ensino favoreça a aprendizagem de todos. A inexistência desta formação gera o fenômeno da pseudoinclusão, ou seja, apenas da figuração do estudante com deficiência na escola regular, sem que o mesmo esteja devidamente incluído no processo de aprendizagem. Estar matriculado e frequentando a classe regular não significa estar envolvido no processo de aprendizagem daquele grupo.

Estar devidamente incluído na escola regular é uma concepção muito mais ampla do que apenas frequentar diariamente, implica muitos olhares e precisa-se pensar em como os profissionais estão lidando com a inclusão escolar, quais seus entendimentos acerca do assunto. Jesus, Martins e Almeida (2006), reiteram que para a escola tornar-se inclusiva,

[...] não basta que os docentes adotem o conceito de inclusão. É necessário que utilizem uma abordagem inclusiva do currículo. Isso significa a existência de um currículo comum a todos os alunos, possibilitando-lhes a oportunidade de se envolverem de forma positiva nas atividades da turma.

A inclusão escolar será bem-sucedida, quando o professor acreditar no progresso do aluno, toda a escola aceitar e compartilhar as responsabilidades da aprendizagem destes alunos e os profissionais da educação trabalharem em colaboração nas salas de aula regulares. (GOMES; REY, 2007). Portanto, inclusão se faz com a participação de toda a equipe escolar, pois entende-se que é um processo, que a partir do momento que tiver o envolvimento de todos e a compreensão de como ela é importante, tanto para os alunos com deficiência, quanto para os que não possuem e demais profissionais, será realmente realizada a inclusão e feito mudanças na vida das pessoas, trazendo o novo, o diferente, novos olhares.

Além disso, não basta integrar estes alunos no contexto da escola regular, é fundamental o apoio ao professor, garantindo a equidade no processo pedagógico. Entende-se a necessidade de uma formação envolvida e pautada para além do respeito, ou seja, para o entendimento da diversidade. (PIMENTEL, 2012). Isso tudo diz respeito à subjetividade de cada profissional, pois sabe-se que cada um tem seus valores, crenças, sendo necessário mudar algumas concepções a respeito destes indivíduos que estão sendo inseridos no contexto escolar.

Porém, Freitas (2006) aponta uma crítica à atual formação de professores no Brasil, destacando que ela, “[...] não contribui suficientemente para que seus alunos se desenvolvam como pessoas, tenham sucesso nas aprendizagens escolares e, principalmente, participem como cidadãos detentores de direitos e deveres na chamada sociedade do conhecimento.”

Lima, Barreto e Lima (2007), observam que o perfil do professor do século XXI deve ser de alguém com capacidades de mudanças, que não seja imutável, “[...] mas capaz de leituras aprofundadas sobre o fenômeno educacional. Tal perfil se caracteriza por um processo de construção do sujeito historicamente situado e tem a ver com o que emerge da necessidade da sociedade em dado contexto e momento histórico [...]” Isso se dá pelo fato de que o mundo está cada vez mais acelerado, as tecnologias mais avançadas, cada ano gera mudanças e um dos primeiros locais que vai refletir é na escola.

Refletindo sobre a situação atual do processo de formação do profissional, existe ainda uma necessidade de competência profissional, onde exige metodologias que articulem teoria e prática Freitas (2006). Neste contexto, Freitas (2006, p. 169), destaca que: “[...], a atuação do professor tem como dimensão principal a docência, mas não se restringe a ela, incluindo

também a participação em projetos educativos, a produção de conhecimentos.” Cada aluno tem seu tempo de aprendizagem, portanto, o aluno com deficiência intelectual também, exigindo que o professor atue nas diversas situações que encontrar. “A formação do professor de modo geral (educador especial ou educador de classe comum) deve incluir programas/conteúdos que desenvolvam competências de um profissional intelectual para atuar em situações singulares.” Freitas (2006, p. 169).

Logo, neste momento histórico, onde a escola visa uma “educação para todos”, o que realmente importa é que a formação dos professores seja pautada no comprometimento da função social de que o educador eduque a todos os alunos. (FREITAS, 2006). E que, de fato, o docente aceite a inclusão e trabalhe em prol do desenvolvimento dos seus alunos, pois a inclusão é muito mais do que apenas a aprendizagem, envolve o aluno sentir-se acolhido tanto na sala de aula, como na escola de modo geral.

Além disso, Jesus e Effgen (2012) afirmam que para a garantia de uma verdadeira aprendizagem é preciso existir práticas pedagógicas que sejam diferenciadas, para que possam atender as necessidades de todos os estudantes. Isso é sim um desafio, porque demanda professores que detenham conhecimentos baseados em teoria e prática, planejamentos coletivos, metodologias de ensino e de avaliação, possibilitando que o educador consiga acompanhar o desempenho de cada aluno. Por iguais razões, conforme ressalta Pimentel (2012, p. 142): “[...] os professores precisam investir nas potencialidades de aprendizagem de seus alunos, atendendo às suas necessidades e propondo atividades que favoreçam o seu desenvolvimento.” Pensando não apenas nos alunos com deficiência, mas na turma toda, trabalhar com o objetivo de integração dos alunos entre eles e deles com os conteúdos.

Ainda, os alunos com deficiência precisam de uma atenção diferenciada, desta forma, os professores devem estar habilitados para poder ensiná-los adequadamente. A não formação adequada dos professores para lidar com alunos com deficiência, traz sérias consequências. E a formação dos professores não se deve pautar apenas em cursos eventuais, mas sim em capacitação, supervisão e avaliação, sendo realizados de forma permanente (SANT’ANA, 2005). Entendeu-se, no decorrer deste texto, que o professor é um dos principais envolvidos e responsáveis pela inclusão escolar, porém, a escola também tem papel fundamental, pois sem ela e todos os profissionais que estão cotidianamente trabalhando em prol da educação, não existirá uma inclusão. Pimentel (2012, p. 146) pondera que, “É importante perceber que a inclusão postula uma reestruturação do sistema de ensino, com o objetivo de fazer com que a escola se torne aberta às diferenças e competente para trabalhar com todos os educandos.”

Além disso, precisa-se pensar na reestruturação da escola e da educação, pois demanda muitos processos, envolve muito mais do que apenas o docente estar bem ou mal preparado.

Os sistemas escolares também estão montados de acordo com um pensamento que recorta a realidade, que permite subdividir os alunos em “normais” e “com deficiência”, as modalidades de ensino em “regular” e “especial”. A lógica dessa organização é marcada por uma visão determinista, mecanicista, formalista, reducionista, própria do pensamento científico moderno, que ignora o subjetivo, o afetivo, o criador, sem os quais não conseguimos romper com o velho modelo escolar para produzir reviravolta imposta pela inclusão. Mantoan (2006a)(MANTOAN, 2006b, p. 190).

Não adianta integrar o aluno à escola e não ter métodos, materiais, qualidade na educação, na prática educacional para ensinar o aluno com deficiência, de fato isso não é inclusão escolar (GOMES; REY, 2007). Neste sentido, o envolvimento do município também se torna primordial, no que diz respeito a uma educação de qualidade que abranja, também, alunos com deficiência. Existem algumas questões que apenas o poder público e as políticas públicas na área da educação podem possibilitar melhorias ou mudanças, mas é claro que, os professores e as escolas precisam fazer sua parte.

Um olhar profissional, acolhedor e empático na Educação Inclusiva e Especial é essencial para a construção de um ambiente escolar inclusivo e respeitoso, no qual todos os estudantes se sintam acolhidos, valorizados e com igualdade de oportunidades para aprender e se desenvolver plenamente.

A Educação Inclusiva busca promover a participação e aprendizagem de todos os alunos, independentemente de suas características e necessidades, e isso requer uma mudança de paradigma no papel do profissional da educação. A postura acolhedora envolve o reconhecimento das diferenças individuais e a valorização da diversidade presente na sala de aula. É fundamental que os profissionais estejam abertos a receber e compreender os estudantes em suas singularidades, evitando qualquer forma de percepção ou preconceito.

A empatia é outro elemento crucial nesse contexto. Ao se colocar no lugar do outro, o profissional da educação consegue compreender as dificuldades e desafios enfrentados pelos alunos com deficiência ou outras necessidades especiais. A empatia permite que o educador desenvolva uma escuta ativa, identificando as demandas dos alunos e suas necessidades específicas, para que assim possa ser criadas estratégias pedagógicas que atendam às suas particularidades.

O olhar profissional, acolhedor e empático também envolve o desenvolvimento de práticas pedagógicas inclusivas. Isso significa adotar metodologias flexíveis, adaptar os conteúdos curriculares, oferecer recursos e tecnologias assistivas, e criar um ambiente de aprendizagem que favoreça a participação e o envolvimento de todos os alunos. É fundamental que o educador esteja preparado para lidar com a diversidade de necessidades e estilos de

aprendizagem, oferecendo suporte adequado para cada aluno, de forma a garantir o seu pleno desenvolvimento.

Além disso, um olhar profissional, acolhedor e empático também implica em envolver toda a comunidade escolar no processo de inclusão. É importante que diretores, coordenadores, professores e demais funcionários estejam engajados nessa causa, trabalhando em conjunto para criar um ambiente educacional administrativo inclusivo e acolhedor.

4 RESULTADOS E DISCUSSÃO

Por se tratar de uma pesquisa bibliográfica, os resultados apresentados decorrem da análise de produções teóricas que discutem a educação inclusiva, seus desafios e suas possibilidades no contexto escolar. A partir dos estudos analisados, compreende-se que a construção de uma escola para todos não pode ser reduzida à matrícula dos estudantes público-alvo da educação especial no ensino regular, pois a inclusão exige mudanças estruturais, pedagógicas, culturais e atitudinais. Nesse sentido, (MANTOAN, 2003) afirma que a inclusão escolar implica uma ruptura com modelos tradicionais de ensino, marcados pela homogeneização dos estudantes e pela tentativa de adaptar o aluno à escola. Para a autora, a escola inclusiva é aquela que se reorganiza para acolher a diversidade, reconhecendo que todos os estudantes têm direito de aprender, participar e pertencer ao espaço escolar.

Um dos principais desafios identificados refere-se à permanência de práticas pedagógicas excludentes, ainda baseadas em padrões rígidos de aprendizagem e avaliação. Embora os documentos legais garantam o direito à inclusão, a efetivação desse princípio no cotidiano escolar ainda encontra obstáculos. (SASSAKI, 1997) destaca que a inclusão não se limita à integração física do sujeito em determinado espaço, mas pressupõe a eliminação de barreiras que impedem sua participação plena na sociedade. No contexto escolar, essas barreiras podem ser arquitetônicas, comunicacionais, pedagógicas, metodológicas e atitudinais. Assim, quando a escola apenas recebe o estudante, mas não modifica suas práticas, ela corre o risco de promover uma inclusão apenas formal, sem garantir aprendizagem significativa.

Nessa mesma perspectiva, Carvalho (2004) ressalta que a educação inclusiva exige uma mudança na cultura escolar, pois não basta inserir o estudante em sala de aula se as práticas continuam organizadas a partir de uma lógica seletiva e classificatória. A autora chama atenção para a necessidade de a escola rever seus modos de ensinar, avaliar e organizar o trabalho pedagógico, considerando as diferentes necessidades dos estudantes. Esse aspecto evidencia que a inclusão não deve ser compreendida como responsabilidade exclusiva do professor de apoio ou do Atendimento Educacional Especializado, mas como compromisso

coletivo de toda a comunidade escolar.

Outro resultado importante identificado na literatura refere-se à formação docente. Muitos professores reconhecem a importância da inclusão, mas relatam insegurança diante das demandas presentes em sala de aula. Essa dificuldade está relacionada, em grande parte, à formação inicial insuficiente e à ausência de processos permanentes de formação continuada. Para Glat e Blanco (2007), a formação de professores é um dos elementos centrais para a consolidação de práticas inclusivas, pois o docente precisa compreender a diversidade não como problema, mas como parte constitutiva do processo educativo. Assim, a formação continuada deve oferecer condições para que o professor reflita sobre sua prática, conheça estratégias pedagógicas diferenciadas e desenvolva formas mais acessíveis de mediação da aprendizagem.

A contribuição de Vygotsky (1997) também é fundamental para pensar a educação inclusiva, especialmente ao defender que o desenvolvimento humano ocorre nas relações sociais e por meio da mediação. Nessa perspectiva, o estudante não deve ser definido por suas limitações, mas pelas possibilidades de desenvolvimento que podem ser construídas nas interações com o outro, com o conhecimento e com o ambiente. Esse entendimento desloca o olhar da deficiência como falta para a compreensão das potencialidades do sujeito. Portanto, uma prática pedagógica inclusiva precisa criar situações de aprendizagem que favoreçam a participação, a colaboração e o desenvolvimento de todos os estudantes.

Os estudos analisados também evidenciam que a inclusão requer planejamento pedagógico flexível. Segundo Mantoan (2006a), o professor não deve trabalhar com a ideia de atividades simplificadas ou paralelas para determinados estudantes, mas sim com propostas que permitam diferentes formas de participação e expressão. Isso significa que a mesma atividade pode ser desenvolvida por todos, desde que o professor considere diferentes caminhos, recursos e estratégias para que cada estudante consiga participar de acordo com suas possibilidades. Nesse sentido, a inclusão não significa reduzir expectativas, mas ampliar as formas de acesso ao conhecimento.

Mittler (2003) contribui para essa discussão ao afirmar que a inclusão envolve a transformação da escola como um todo, e não apenas a adaptação de alguns estudantes ao sistema existente. Para o autor, uma escola inclusiva precisa rever currículos, metodologias, avaliações, relações interpessoais e formas de gestão. Essa análise permite compreender que a inclusão é um processo amplo, que exige compromisso institucional e não apenas ações individuais. Assim, a responsabilidade pela aprendizagem dos estudantes deve ser compartilhada entre professores, equipe pedagógica, gestão escolar, família e políticas públicas.

Outro ponto relevante diz respeito ao trabalho colaborativo. Stainback e Stainback

(1999) defendem que a escola inclusiva se fortalece quando promove a cooperação entre os diferentes sujeitos envolvidos no processo educativo. O trabalho colaborativo entre professor regente, professor do Atendimento Educacional Especializado, equipe pedagógica e família amplia as possibilidades de acompanhamento dos estudantes e permite a construção de estratégias mais coerentes com suas necessidades. Desse modo, a inclusão deixa de ser uma prática isolada e passa a compor o projeto pedagógico da escola.

A discussão também permite observar que a construção de uma escola para todos depende da superação de barreiras atitudinais. Muitas vezes, as maiores dificuldades não estão apenas na ausência de recursos materiais, mas nas concepções preconceituosas ou limitadas sobre os estudantes. Sassaki (2006) enfatiza que a acessibilidade deve ser compreendida de forma ampla, incluindo não apenas o acesso físico, mas também a acessibilidade comunicacional, metodológica, instrumental, programática e atitudinal. Dessa forma, uma escola inclusiva precisa combater práticas discriminatórias, expectativas reduzidas e atitudes que impedem a participação efetiva dos estudantes.

Nesse sentido, Freire (1996) contribui ao defender uma prática educativa pautada no respeito à dignidade do educando, na escuta, no diálogo e no compromisso ético com a formação humana. Embora Freire não trate exclusivamente da educação especial, sua concepção de educação como prática humanizadora ajuda a compreender que a inclusão não é apenas uma estratégia pedagógica, mas uma postura ética diante do outro. Educar de forma inclusiva exige reconhecer o estudante como sujeito histórico, social e cultural, valorizando suas experiências e criando condições para sua participação ativa no processo de aprendizagem.

Além disso, Booth e Ainscow (2011) defendem que a inclusão deve ser pensada como um processo permanente de identificação e remoção de barreiras à aprendizagem e à participação. Essa concepção amplia o debate, pois mostra que a inclusão não se restringe aos estudantes com deficiência, mas envolve todos aqueles que, por diferentes razões, encontram obstáculos para aprender e participar da vida escolar. Assim, uma escola para todos precisa considerar as diferenças sociais, culturais, econômicas, linguísticas, cognitivas e emocionais presentes entre os estudantes.

A partir desses autores, verifica-se que os principais desafios da educação inclusiva estão relacionados à formação docente, à falta de recursos, à permanência de práticas pedagógicas tradicionais, às barreiras atitudinais e à fragilidade do trabalho coletivo. No entanto, também se identificam possibilidades importantes, como o planejamento flexível, o uso de metodologias diversificadas, a atuação colaborativa, o fortalecimento do Atendimento Educacional Especializado, a acessibilidade e a construção de uma cultura escolar democrática.

Portanto, os resultados da pesquisa indicam que a educação inclusiva é um processo em construção, que exige mudanças profundas na escola e na forma como se compreende a aprendizagem. Como apontam Mantoan (2003), Sassaki (1997), Carvalho (2004), Mittler (2003), Glat e Blanco (2007), Vygotsky (1997), Stainback e Stainback (1999), Freire (1996) e Booth e Ainscow (2011), a inclusão não se efetiva apenas pelo acesso à escola, mas pela garantia de participação, aprendizagem, pertencimento e valorização das diferenças. Desse modo, construir uma escola para todos significa assumir um compromisso ético, político e pedagógico com a equidade, com a justiça social e com o direito de todos os estudantes à educação.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A presente pesquisa teve como objetivo analisar os desafios e as possibilidades da educação inclusiva na construção de uma escola para todos. A partir da pesquisa bibliográfica realizada, foi possível compreender que a inclusão escolar não se limita à presença física do estudante no espaço escolar, mas envolve a garantia de condições concretas de acesso, permanência, participação, aprendizagem e desenvolvimento. Nesse sentido, a escola inclusiva exige uma reorganização das práticas pedagógicas, da gestão escolar, dos processos avaliativos, da formação docente e das relações estabelecidas entre os sujeitos que compõem a comunidade escolar.

Os estudos analisados evidenciam que, embora a legislação brasileira tenha avançado significativamente na defesa do direito à educação para todos, a efetivação da inclusão ainda encontra inúmeros obstáculos no cotidiano das instituições de ensino. Entre os principais desafios, destacam-se a fragilidade da formação inicial e continuada dos professores, a insuficiência de recursos pedagógicos e tecnológicos, as barreiras arquitetônicas, comunicacionais, metodológicas e atitudinais, além da permanência de práticas escolares tradicionais, seletivas e pouco flexíveis. Tais elementos demonstram que a inclusão não depende apenas de normas legais, mas de ações concretas, planejadas e coletivas.

Verificou-se também que a construção de uma escola para todos requer o reconhecimento da diversidade como parte constitutiva do processo educativo. Isso significa compreender que os estudantes aprendem de formas diferentes, possuem trajetórias distintas e necessitam de práticas pedagógicas capazes de respeitar suas singularidades. Nessa perspectiva, o planejamento flexível, o uso de metodologias diversificadas, a acessibilidade, o trabalho colaborativo, o fortalecimento do Atendimento Educacional Especializado e a

articulação entre professores, equipe pedagógica, gestão escolar e família constituem possibilidades importantes para a efetivação de uma educação mais inclusiva.

Dessa forma, conclui-se que a educação inclusiva deve ser assumida como princípio ético, político e pedagógico. Não se trata de adaptar pontualmente a escola para determinados estudantes, mas de transformar a cultura escolar para que todos possam participar e aprender com dignidade. A escola para todos só se concretiza quando há compromisso coletivo com a equidade, com o respeito às diferenças e com a superação das barreiras que historicamente excluíram muitos sujeitos do direito pleno à educação.

Portanto, os resultados desta pesquisa reafirmam que a inclusão é um processo permanente, que exige reflexão crítica, formação continuada e compromisso social. Construir uma escola inclusiva significa compreender que todos os estudantes têm potencial de aprender, desde que lhes sejam oferecidas condições adequadas, mediações pedagógicas significativas e um ambiente escolar acolhedor. Assim, a educação inclusiva apresenta-se não apenas como uma exigência legal, mas como uma possibilidade concreta de humanização da escola e de fortalecimento de uma sociedade mais justa, democrática e igualitária.

REFERÊNCIAS

ACORSI, F. A inclusão escolar de alunos com necessidades educacionais especiais: dilemas e perspectivas. **Revista Práxis Educativa**, v. 4, n. 2, p. 155–162, 2009.

ASBAHR, F. d. S. F. et al. Educação inclusiva e a organização do ensino. **Psicologia da Educação**, São Paulo, n. 33, p. 205–224, 2011.

BOOTH, T.; AINSLOW, M. **Index para a inclusão: desenvolvendo a aprendizagem e a participação nas escolas**. Bristol: CSIE, 2011.

BRUNO, M. M. G. **A construção do sentido da ação pedagógica na educação do aluno com deficiência visual**. Dourados: Editora UFGD, 2006.

BUENO, J. G. S. **Educação Especial brasileira: integração/segregação do aluno diferente**. São Paulo: Educ, 1993.

CARVALHO, R. E. **Educação inclusiva: com os pingos nos is**. Porto Alegre: Mediação, 2004.

COSTA, V. A. d. et al. A formação de professores para a educação inclusiva. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, Brasília, v. 90, n. 225, p. 340–358, 2009.

FIGUEIREDO, R. V. d. **A escola inclusiva e as transformações no processo de ensinar e aprender**. Fortaleza: Editora UFC, 2015.

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

FREITAS, S. N. A formação de professores na educação inclusiva: construindo a base de todo o processo. In: RODRIGUES, D. (Ed.). **Inclusão e educação: doze olhares sobre a educação inclusiva**. São Paulo: Summus, 2006. p. 162–181.

GIL, A. C. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 6. ed. São Paulo: Atlas, 2017.

GLAT, R.; BLANCO, P. M. A formação do professor para a educação inclusiva. In: GLAT, R. (Ed.). **Educação inclusiva: cultura e cotidiano escolar**. Rio de Janeiro: 7Letras, 2007. p. 15–32.

GOMES, C.; REY, L. G. Inclusão escolar: representações compartilhadas de profissionais da educação acerca da inclusão escolar. **Psicologia: Ciência e Profissão**, Brasília, v. 27, n. 3, p. 416–429, 2007.

GONÇALVES, T. d. J.; MOREIRA, L. C. et al. Desafios da inclusão escolar e o trabalho pedagógico. **Educação em Revista**, Belo Horizonte, v. 35, p. e19203, 2019.

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

JESUS, C. I. D. et al. Aprender e ensinar: metodologias para um ensino inclusivo: Learning and teaching: methodologies for inclusive teaching. **RCMOS-Revista Científica Multidisciplinar O Saber**, v. 1, n. 1, 2025.

JESUS, D. M. d.; EFFGEN, A. P. S. Formação docente e práticas pedagógicas: conexões, possibilidades e tensões. In: MIRANDA, T. G.; FILHO, T. A. G. (Ed.). **O professor e a educação inclusiva: formação, práticas e lugares**. Salvador: EDUFBA, 2012. p. 45–62.

JESUS, S. N. d.; MARTINS, M. H.; ALMEIDA, A. S. Da educação especial à escola inclusiva. In: STOBÄUS, C. D.; MOSQUERA, J. J. M. (Ed.). **Educação Especial: em direção à educação inclusiva**. 3. ed. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2006. p. 65–82.

LEONTIEV, A. **O desenvolvimento do psiquismo**. Lisboa: Livros Horizonte, 1978.

LIMA, P. G.; BARRETO, E. M. G.; LIMA, R. R. Formação docente: uma reflexão necessária. **Educere et Educare**, Cascavel, v. 2, n. 4, p. 91–101, 2007.

MACHADO, R. Z.; OLIVEIRA, C. B. A inclusão escolar de alunos com deficiência sob a ótica dos professores. **Psicologia Escolar e Educacional**, São Paulo, v. 20, n. 2, p. 315–324, 2016.

MALTA, D. P. d. L. N. et al. Educação inclusiva: Desafios e possibilidades na construção de uma escola para todos. **Revista Ilustração**, v. 7, n. 2, p. 83–96, 2026.

MANTOAN, M. T. E. **Inclusão escolar: o que é? por quê? como fazer?** São Paulo: Moderna, 2003.

MANTOAN, M. T. E. O direito de ser, sendo diferente, na escola. In: RODRIGUES, D. (Ed.). **Inclusão e educação: doze olhares sobre a educação inclusiva**. São Paulo: Summus, 2006.

p. 182–198.

MANTOAN, M. T. E. Uma escola de todos, para todos e com todos: o mote da inclusão. In: STOBÄUS, C. D.; MOSQUERA, J. J. M. (Ed.). **Educação Especial: em direção à educação inclusiva**. 2. ed. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2006. p. 27–40.

MAZZOTTA, M. J. S. **Educação Especial no Brasil: história e políticas públicas**. São Paulo: Cortez, 1995.

MAZZOTTA, M. J. S. **Educação Especial no Brasil: história e políticas públicas**. 6. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

MEIRA, M. d. L. d.; SILVA, R. I. P. d. Educação inclusiva na escola contemporânea: avanços, limites e desafios. **Revista Ibero-Americana de Humanidades, Ciências e Educação**, São Paulo, v. 12, n. 1, p. 1–14, jan. 2026. Disponível em: <<https://doi.org/10.51891/rease.v12i1.23988>>.

MENDES, E. G. A radicalização do debate sobre inclusão escolar no Brasil. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, v. 11, n. 33, p. 387–405, 2006.

MINAYO, M. C. de S.; COSTA, A. P. Fundamentos teóricos das técnicas de investigação qualitativa. **Revista Lusófona de Educação**, Universidade Lusófona de Humanidades e Tecnologias, n. 40, p. 11–25, 2018.

MITTLER, P. **Educação inclusiva: contextos sociais**. Porto Alegre: Artmed, 2003.

MÉSZÁROS, I. **A educação para além do capital**. 2. ed. São Paulo: Boitempo, 2008.

PIMENTEL, S. C. Formação de professores para a inclusão: saberes necessários e percursos formativos. In: MIRANDA, T. G.; FILHO, T. A. G. (Ed.). **O professor e a educação inclusiva: formação, práticas e lugares**. Salvador: EDUFBA, 2012. p. 135–152.

SANT’ANA, I. M. Educação inclusiva: concepções de professores e diretores. **Psicologia em Estudo**, Maringá, v. 10, n. 2, p. 227–234, 2005.

SARTORETTO, M. L. **Inclusão escolar: responsabilidade de todos**. Porto Alegre: Editora Mediação, 2013.

SASSAKI, R. K. **Inclusão: construindo uma sociedade para todos**. Rio de Janeiro: WVA, 1997.

SASSAKI, R. K. **Inclusão: acessibilidade no trabalho e na educação**. 2. ed. Rio de Janeiro: WVA, 2006.

SCHIAVON, I. C. A. et al. Construindo pontes: Ações inovadoras para inclusão e diversidade na educação. **ARACÊ**, v. 7, n. 2, p. 6971–6992, 2025.

STAINBACK, S.; STAINBACK, W. **Inclusão: um guia para educadores**. Porto Alegre:

Artmed, 1999.

UNESCO. **Declaração de Salamanca e linha de ação sobre necessidades educativas especiais.** Salamanca: UNESCO, 1994.

VYGOTSKY, L. S. **Obras escogidas V: fundamentos de defectología.** Madrid: Visor, 1997.