



EDUCAÇÃO INCLUSIVA NOS ANOS INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL: CAMINHOS, DESAFIOS E POSSIBILIDADES

Walderlânia Colares Botêlho¹

RESUMO

A presente pesquisa tem como objetivo analisar os processos e desafios da inclusão escolar nos anos iniciais do Ensino Fundamental, com foco nas práticas pedagógicas e nas condições institucionais que possibilitam a efetivação de uma educação verdadeiramente inclusiva. A pesquisa parte do pressuposto de que a inclusão não se limita à matrícula de estudantes com deficiência ou necessidades educacionais específicas, mas exige um conjunto articulado de ações pedagógicas, políticas e sociais que promovam a equidade e o respeito à diversidade no ambiente escolar. Com base em uma abordagem qualitativa, o estudo fundamenta-se em referenciais teóricos que discutem a inclusão educacional, a formação docente, a pedagogia diferenciada e os direitos das crianças, tais como Mantoan, Glat, Aranha, entre outros. A análise destaca que, apesar dos avanços legais e das políticas públicas voltadas à inclusão, ainda existem muitos obstáculos na prática cotidiana das escolas, como a falta de formação continuada dos professores, a escassez de recursos pedagógicos adaptados e o preconceito social que ainda persiste. O estudo também aponta a importância do trabalho colaborativo entre educadores, equipe gestora, famílias e profissionais de apoio, além da necessidade de se construir uma cultura escolar baseada no acolhimento, na empatia e na valorização das diferenças. Nesse sentido, a inclusão deve ser compreendida como um processo contínuo de transformação das práticas escolares, que respeite o tempo e as potencialidades de cada criança, garantindo seu desenvolvimento integral e sua participação plena no processo educativo. Conclui-se que os anos iniciais do Ensino Fundamental representam uma etapa crucial para consolidar uma educação inclusiva, sendo necessário fortalecer políticas públicas, investir na formação docente e promover uma mudança de paradigma no cotidiano das escolas.

Palavras-chave: inclusão. ensino fundamental. anos iniciais. práticas pedagógicas. equidade. formação docente. diversidade.

¹Mestrado em Ciências da Educação pela UNAEDS/PY

1. INTRODUÇÃO

A inclusão escolar é um dos pilares fundamentais de uma educação democrática e equitativa, baseada no respeito às diferenças e no direito de todos ao acesso e à permanência na escola com qualidade. No contexto dos anos iniciais do Ensino Fundamental, esse compromisso adquire uma importância ainda maior, por tratar-se de uma fase formativa decisiva no desenvolvimento cognitivo, afetivo e social das crianças. A presença de estudantes com necessidades educacionais específicas nas salas de aula exige dos profissionais da educação não apenas sensibilidade, mas também conhecimento, formação adequada e práticas pedagógicas adaptadas.

Apesar dos avanços legais e institucionais que asseguram o direito à educação inclusiva, a realidade cotidiana das escolas brasileiras ainda revela inúmeros desafios: desde a escassez de recursos e de formação continuada para os docentes até a resistência de alguns setores em compreender e acolher a diversidade como parte constitutiva da prática educativa. Diante disso, torna-se essencial investigar como a inclusão tem sido efetivada nas escolas, especialmente nos anos iniciais, e quais são os limites e as possibilidades para sua concretização.

2. REFERENCIAL TEÓRICO

A educação inclusiva desempenha um papel fundamental na reconfiguração do espaço escolar contemporâneo, pois é por meio dessa abordagem pedagógica que se busca garantir a universalização do acesso, permanência e aprendizagem de todos os estudantes, especialmente aqueles que compõem o público-alvo da educação especial. Esse grupo abrange alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação, que historicamente foram excluídos ou marginalizados do processo educacional formal. A proposta da educação inclusiva não se restringe apenas à presença física desses sujeitos na escola, mas visa promover uma educação de qualidade, equitativa e livre de defasagens, que respeite as particularidades de cada estudante e valorize a diversidade como elemento constitutivo do ambiente escolar.

Nesse sentido, Suárez e Queiróz (2020, p. 313) reforçam a importância do princípio da igualdade de direitos como base para uma sociedade mais justa e democrática. Os autores destacam que “todos nós temos direitos iguais e assim deve ser com relação às pessoas com ou sem deficiência, que estão alijadas de alguma forma de seu labor e dos benefícios que nos traz a sociedade”. A exclusão de qualquer segmento da população, segundo os autores, gera conflitos sociais profundos e acirra uma lógica de competição desumana, que compromete os ideais de solidariedade, justiça social e bem comum. Portanto, investir na educação inclusiva não é apenas uma exigência legal e pedagógica, mas uma escolha ética e política que visa transformar a escola em um espaço verdadeiramente acolhedor, democrático e emancipador, onde todos os sujeitos tenham oportunidades reais de desenvolver seu potencial, participar ativamente da vida escolar e exercer plenamente sua cidadania.

A busca por estratégias e métodos pedagógicos que promovam a inclusão tem se tornado um desafio crescente para os educadores. Em meio a um cotidiano escolar muitas vezes marcado pela sobrecarga de responsabilidades e pela diversidade de demandas em sala de aula, torna-se cada vez mais exaustivo para o professor encontrar alternativas que assegurem uma aprendizagem significativa para todos os estudantes. Essa dificuldade, no entanto, não é isolada

nem pontual: está profundamente enraizada na estrutura do próprio sistema educacional, que ainda apresenta lacunas na formação docente, nas políticas de apoio e no suporte pedagógico à prática inclusiva. Diante dessa problemática, a presente pesquisa tem como objetivo oferecer subsídios que auxiliem o professor na identificação de caminhos possíveis para minimizar as defasagens educacionais e tornar sua prática mais inclusiva e eficaz. Compreender que a educação é um direito fundamental de todo indivíduo — direito esse que contribui para sua formação plena como ser humano e cidadão — implica reconhecer que cabe ao docente a tarefa de mediar o conhecimento de forma equitativa, instigando a aprendizagem de todos, independentemente de suas condições individuais.

A inclusão no ambiente escolar, nesse sentido, deve ser entendida como a garantia de um processo educacional que atenda a cada aluno em sua singularidade, promovendo a equidade e o respeito às diferenças. Como destacam Fabri e Tassa (2022, p. 60), “a inclusão no ambiente educacional pode ser entendida como a garantia de um processo educacional eficaz para todo e qualquer aluno, independentemente de suas condições individuais de aprendizagem”. Essa concepção amplia o papel da escola e do professor, exigindo uma postura sensível, flexível e comprometida com uma pedagogia que verdadeiramente acolha a diversidade e rompa com práticas excludentes ainda presentes no cotidiano escolar.

Ainda nessa perspectiva, a discussão sobre inclusão educacional ultrapassa a simples presença física do aluno na sala de aula, exigindo mudanças estruturais e pedagógicas no interior da própria escola. Um dos elementos centrais para o sucesso desse processo é a reformulação do currículo, que deve ser repensado a partir de uma lógica flexível, dinâmica e responsiva às necessidades individuais dos estudantes.

Fabri e Tassa (2022, p. 65) reforçam essa ideia ao afirmarem que

“sugere-se que o currículo seja revisto e adequado para cada aluno(a), atendendo às suas especificidades, não como algo fechado e único para a educação especial. É necessário que o aluno seja acolhido, incluído no contexto, por meio de uma educação e uma prática que propicie seu desenvolvimento, com ênfase nas habilidades que possui.”

Essa afirmação evidencia a importância de uma abordagem curricular que não rotule ou segregue os alunos com necessidades educacionais específicas, mas que os integre ao processo de ensino-aprendizagem por meio da valorização de suas potencialidades. Nesse sentido, o currículo deve ser compreendido como um instrumento pedagógico vivo, capaz de ser constantemente adaptado para garantir que todos os estudantes tenham acesso ao conhecimento de forma significativa. Ao reconhecer e respeitar as diferenças, a escola torna-se um espaço verdadeiramente inclusivo, promovendo a aprendizagem a partir daquilo que cada aluno já sabe, sente e pode desenvolver. A proposta, portanto, não é ensinar “o mesmo” para todos, mas assegurar que todos aprendam, ainda que por caminhos diferentes.

É fundamental que o professor, enquanto mediador do conhecimento e facilitador da aprendizagem, reflita continuamente sobre sua prática pedagógica e busque metodologias que favoreçam o desenvolvimento de todos os estudantes, especialmente daqueles pertencentes ao público-alvo da educação especial. Para isso, torna-se imprescindível que o educador esteja em constante processo de atualização profissional, revendo e aprimorando seu repertório metodológico e seu currículo educacional. Somente com esse compromisso contínuo é possível garantir que sua atuação esteja alinhada às necessidades diversas dos alunos, assegurando uma

DuxEducare - Revista de Educação, Ciências e Saúde. Vol.1 D.O.I 10.5281/zenodo.17094923. setembro de 2025.

educação verdadeiramente inclusiva. Nesse contexto, a formação continuada assume um papel central. Ao investir em capacitações e formações específicas sobre inclusão, o professor amplia sua compreensão sobre as diferentes formas de aprender e se desenvolve para atuar de maneira mais sensível, criativa e competente diante das adversidades e particularidades que se apresentam no ambiente escolar. O uso de metodologias ativas, recursos acessíveis e estratégias de ensino diversificadas contribui para a construção de um ambiente de aprendizagem rico, acolhedor e adaptável, onde todos os alunos possam aprender em igualdade de condições.

Conforme definido no artigo 58 da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), a educação especial é uma modalidade de ensino voltada preferencialmente para a rede regular e destinada a educandos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação. Isso reforça a necessidade de que os professores atuem de forma integrada com o projeto pedagógico da escola e com as diretrizes inclusivas estabelecidas por lei. Dessa forma, ao atuarem em sintonia com a proposta pedagógica da instituição de ensino, os docentes contribuem significativamente para a adaptação do sistema escolar às necessidades da diversidade. Essa articulação promove oportunidades igualitárias de aprendizagem a todos os estudantes, elemento essencial para o seu processo de formação integral e desenvolvimento social. Como afirma Vasconcelos (2007), ao serem inseridos em contextos educativos que respeitam sua singularidade, os alunos são preparados para ocupar seu lugar na sociedade de forma plena, autônoma e crítica, além de terem acesso a experiências que ampliam sua visão de mundo e fortalecem sua construção de conhecimento.

Diante desse cenário, torna-se evidente que o professor deve comprometer-se com a constante atualização de sua formação docente, buscando aprofundar seus conhecimentos e investigar novas metodologias de ensino que atendam à diversidade de sua turma. A prática pedagógica, sobretudo no contexto da educação inclusiva, requer um olhar atento, flexível e reflexivo por parte do educador, que deve estar preparado para repensar e reorganizar suas estratégias sempre que necessário. A presença de alunos com diferentes ritmos, estilos e condições de aprendizagem impõe ao professor o desafio de reformular suas abordagens didáticas de forma contínua. Assim, não se trata apenas de aplicar técnicas inovadoras, mas de compreender as reais necessidades dos estudantes e desenvolver propostas que tornem o processo de ensino-aprendizagem mais significativo, participativo e efetivo para todos.

Rocha (2017) reforça essa ideia ao afirmar que, independentemente das dificuldades apresentadas pelos alunos, cabe ao professor encontrar caminhos metodológicos capazes de garantir um ensino de qualidade. Isso implica responsabilidade ética e compromisso pedagógico com o direito de aprender, sem que nenhum estudante seja deixado para trás. A inclusão, nesse sentido, não pode ser apenas um princípio formal, mas deve se concretizar em ações práticas, planejadas e sustentadas por uma formação docente sólida, crítica e responsiva às demandas da escola contemporânea. Portanto, o educador precisa assumir uma postura investigativa, aberta à inovação e ao diálogo com a experiência, de modo a se tornar um agente transformador dentro do espaço escolar, comprometido com uma educação justa, acessível e significativa para todos os alunos.

A implementação da educação inclusiva nos ambientes escolares vai além do simples cumprimento de diretrizes legais ou políticas públicas; trata-se de um processo que atende às múltiplas necessidades dos estudantes e, ao mesmo tempo, promove transformações positivas em toda a comunidade educacional. Ao garantir o direito de todos à aprendizagem com

equidade e respeito às diferenças, a escola torna-se um espaço de valorização da diversidade e de fortalecimento dos vínculos sociais, emocionais e cognitivos entre os sujeitos envolvidos. A presença de alunos com distintas características e modos de aprender exige que a instituição de ensino repense suas práticas, proponha novos caminhos pedagógicos e cultive uma cultura de acolhimento e escuta ativa. Isso, por sua vez, amplia o horizonte formativo de todos os envolvidos no processo educativo, possibilitando trocas enriquecedoras que impactam não apenas o rendimento acadêmico, mas também a construção da identidade pessoal e coletiva dos estudantes.

Félix, Corrêa e Coutinho (2024) destacam que é necessário reconhecer e atender às diversas demandas presentes no cotidiano escolar como um todo, de modo a promover a integração plena dos discentes e estimular seu desenvolvimento cognitivo e social. A escola inclusiva, portanto, deve se comprometer com a criação de oportunidades que respeitem as singularidades dos alunos e favoreçam seu aprimoramento contínuo, promovendo um ambiente onde todos possam se sentir pertencentes, valorizados e capazes de construir conhecimentos significativos. Nesse contexto, a inclusão não é apenas uma estratégia pedagógica, mas uma postura ética e política que enriquece o projeto educacional, tornando-o mais justo, humano e transformador.

A educação é um direito universal e inalienável de todo ser humano, devendo ser assegurado pelo Estado e, em especial, pelas instituições escolares. Cabe à escola o dever de garantir um ambiente propício à aprendizagem, onde cada aluno possa desenvolver-se de forma integral, respeitando-se suas singularidades e ritmos próprios. Para que esse direito seja efetivado, é fundamental que o espaço escolar esteja preparado — tanto em termos físicos quanto pedagógicos — para acolher e promover o desenvolvimento de todos os estudantes, sem exceção. Nesse contexto, a educação inclusiva surge como uma proposta que rompe com os paradigmas excludentes e reforça a ideia de que a escola deve ser um lugar para todos. Como afirma Easnie (2018), a inclusão educacional é uma perspectiva que reconhece a educação como direito de todos, independentemente de quaisquer condições ou limitações individuais. Não se trata de adaptar o aluno à escola, mas sim de transformar a escola para que ela possa responder, de forma efetiva, às diferentes necessidades educacionais.

Nesse mesmo sentido, Maia e Freire (2020) argumentam que o sistema educacional deve estar em constante processo de fortalecimento e reflexão crítica, de modo a ser capaz de identificar e superar as barreiras que impedem a participação e a aprendizagem de todos os alunos. Essas barreiras podem ser de ordem física, atitudinal, metodológica ou institucional, e devem ser encaradas não como obstáculos individuais do estudante, mas como desafios coletivos da escola e da sociedade. A superação dessas barreiras exige comprometimento político, formação docente qualificada, práticas pedagógicas diferenciadas e uma gestão escolar democrática e sensível à diversidade. Portanto, mais do que um princípio teórico, a educação inclusiva representa um compromisso ético com a equidade, que desafia a escola a se reinventar continuamente para garantir que nenhum aluno seja deixado para trás.

Dessa forma, é essencial compreender que os estudantes não aprendem da mesma maneira, nem no mesmo ritmo. Cada aluno possui suas particularidades cognitivas, emocionais, sociais e culturais, o que exige do professor sensibilidade e competência para diversificar suas estratégias de ensino em sala de aula. A prática pedagógica inclusiva pressupõe a adoção de métodos flexíveis e acessíveis, capazes de atender às múltiplas formas de aprender, respeitando

as diferenças individuais e garantindo oportunidades igualitárias de participação e desenvolvimento. Nesse sentido, é imprescindível abandonar modelos pedagógicos padronizados e investir em práticas que reconheçam a pluralidade presente nas escolas. A personalização do ensino, a mediação adequada e a oferta de recursos didáticos diferenciados são caminhos fundamentais para assegurar uma aprendizagem significativa e contextualizada.

Silva e Sousa (2020, p. 964) reforçam essa perspectiva ao afirmarem que “a educação deve ser adaptável às transformações sociais e apta a responder às necessidades dos estudantes dentro dos novos e diferenciados reclames sociais, políticos, econômicos, religiosos e culturais.” Essa afirmação evidencia que a educação não pode se manter estática ou indiferente diante das mudanças que atravessam a sociedade e os sujeitos que dela fazem parte. Pelo contrário, deve estar em constante atualização e revisão de seus métodos, conteúdos e finalidades, de modo a acompanhar as exigências de um mundo em constante transformação e responder com eficiência às demandas da diversidade humana. Portanto, tornar o ensino acessível e significativo para todos implica em reconhecer que a heterogeneidade da sala de aula não é um obstáculo, mas sim uma riqueza pedagógica que deve ser acolhida, respeitada e valorizada.

É de extrema relevância que a instituição de ensino se comprometa com a construção de um ambiente educativo de qualidade, pautado em princípios de equidade, inclusão e valorização das diferenças. Para isso, é necessário que a escola ofereça as condições estruturais, humanas e pedagógicas adequadas para que a educação ocorra de maneira significativa, assegurando o direito de todos os estudantes ao aprendizado e ao pleno desenvolvimento de suas potencialidades. A promoção de um ensino de qualidade não é apenas uma meta ideal, mas uma responsabilidade concreta da instituição escolar, que deve atuar como espaço de transformação social e formação cidadã. Isso implica o compromisso com a atualização constante das práticas pedagógicas, com a inclusão de novas linguagens e tecnologias no processo de ensino-aprendizagem e com o acolhimento das singularidades que compõem o corpo discente.

Silva e Sousa (2020, p. 967) destacam a importância desse compromisso ao afirmarem que a escola deve atuar “ênfatizando a inclusão digital, a preparação ao uso das ferramentas digitais, a atualização e adaptação das práticas pedagógicas e, ainda, a sensibilização às especificidades e peculiaridades de cada estudante”. Essa afirmação reforça que oferecer uma educação de valor e de equivalência vai além do conteúdo curricular: envolve criar condições para que todos tenham acesso aos recursos necessários — inclusive digitais — e sejam reconhecidos em suas individualidades. Dessa forma, o papel da escola não se restringe à transmissão de conhecimentos, mas amplia-se à função de mediadora de oportunidades, atenta às mudanças sociais e preparada para responder às exigências contemporâneas da educação, sobretudo em contextos marcados pela diversidade e pela necessidade urgente de inclusão.

Seguindo essa premissa, é fundamental destacar o papel central que a formação docente exerce no processo educativo, especialmente quando se trata da efetivação de uma educação inclusiva e de qualidade. A formação inicial do professor, aliada à educação continuada, constitui a base sobre a qual se constrói uma prática pedagógica sólida, reflexiva e sensível às múltiplas realidades presentes no ambiente escolar. É por meio desse percurso formativo que o educador adquire conhecimentos, competências e estratégias que lhe permitirão atuar de forma eficaz diante da diversidade de estudantes, respeitando seus diferentes níveis de percepção, aprendizagem e desenvolvimento.

A atuação docente exige constante atualização, revisão de práticas e abertura ao novo. Assim, o processo de formação não deve se limitar à obtenção de um diploma, mas se configurar como um movimento contínuo de aprendizagem e reconstrução profissional, em diálogo com os desafios cotidianos da escola e com as transformações sociais em curso. Nesse sentido, Fonseca (2021, p. 56) afirma com propriedade que “somente com políticas educacionais claras e consistentes, e professores altamente qualificados e motivados na prática docente, teremos uma educação de qualidade para todos.” Essa afirmação evidencia a necessidade de que a formação docente esteja articulada a políticas públicas efetivas e coerentes, que valorizem o magistério, incentivem o aperfeiçoamento contínuo e garantam condições reais para o exercício profissional. Portanto, a qualificação docente não é um elemento secundário, mas sim um pilar essencial para que a escola cumpra seu papel social de maneira plena. Investir na formação dos professores é, em última instância, investir na construção de uma sociedade mais justa, inclusiva e democrática, onde todos os estudantes tenham acesso ao conhecimento e à cidadania em igualdade de condições.

Os desafios enfrentados pelos educandos no cotidiano escolar são múltiplos e, muitas vezes, complexos. Eles envolvem não apenas barreiras pedagógicas, mas também sociais, emocionais, econômicas e culturais, que exigem do professor uma postura atenta, sensível e propositiva. Embora o olhar compassivo e solidário diante dessas dificuldades seja necessário, ele não pode se restringir à comiseração; é preciso refletir criticamente sobre os esforços empregados em sala de aula, sobre as estratégias adotadas e, sobretudo, sobre a responsabilidade docente na promoção de uma educação equitativa e inclusiva. Nesse sentido, compreende-se que o conhecimento pedagógico do professor é construído de forma contínua, progressiva e experiencial. A prática educativa não se fecha em um modelo fixo ou acabado, mas se transforma dia após dia, diante das situações concretas vividas no ambiente escolar. Assim como a inclusão escolar é um processo em constante evolução, também a formação docente deve ser vista como um itinerário permanente de construção profissional.

Essa concepção é evidenciada por Miskalo, Cirino e França (2023, p. 520), ao afirmarem que “por ser a inclusão um processo em construção, a formação do professor também será, e, com isso entendemos que não se esgota na formação continuada e tampouco na formação inicial.” Tal perspectiva reforça que o desenvolvimento das competências docentes demanda uma atitude investigativa, reflexiva e aberta ao aprendizado contínuo. A formação do professor não se dá apenas nos cursos formais, mas é alimentada pelo diálogo com a prática, com os pares, com os estudantes e com os desafios que emergem da realidade escolar. Portanto, a inclusão só será possível de fato quando houver o reconhecimento de que a formação docente é um processo inacabado, que precisa ser continuamente nutrido por experiências, estudos, trocas e pela disposição em aprender com o outro, tornando o ato de ensinar um compromisso ético com a transformação social.

A atuação docente no contexto escolar é central para a promoção de uma educação de qualidade e para a efetivação de práticas inclusivas. O professor ocupa um lugar estratégico no processo de ensino e aprendizagem, pois é ele quem estabelece uma relação direta e constante com os estudantes, mediando o acesso ao conhecimento, promovendo o diálogo e adaptando as estratégias pedagógicas às necessidades de sua turma. Nesse sentido, sua atuação não se restringe à simples transmissão de conteúdos, mas se estende à construção de um ambiente de aprendizagem dinâmico, acolhedor e significativo.

Tavares, Santos e Freitas (2016, p. 528) enfatizam que

“o professor é considerado um ator de suma importância no contexto escolar e no processo de ensino e da aprendizagem, pois está em contato direto com essa criança, constituindo-se do meio de transmissão do conhecimento, além de ser o facilitador no processo ensino-aprendizagem. Considera-se que a formação desse profissional pode influenciar, de diversas maneiras, sua atuação no âmbito da sala de aula.”

Essa afirmação reforça que a qualificação docente é determinante para a qualidade da prática pedagógica e para a capacidade do professor de lidar com os desafios presentes em uma sala de aula inclusiva. A formação do professor, portanto, não pode ser negligenciada. Ela deve ser contínua, crítica e voltada para o desenvolvimento de competências que possibilitem a criação de estratégias pedagógicas acessíveis e eficazes. É por meio dessa formação sólida e reflexiva que o educador se fortalece para atuar como agente transformador, capaz de promover a aprendizagem de todos os estudantes e contribuir com a construção de uma escola mais justa, democrática e inclusiva.

É essencial refletir sobre o papel fundamental do professor na trajetória educacional das crianças, especialmente nos anos iniciais da escolarização. Em muitos casos, o docente representa o primeiro contato efetivo da criança com o universo formal da educação, sendo, portanto, uma figura central na mediação dos saberes e na construção dos vínculos com o conhecimento. A forma como esse profissional escolhe atuar — desde sua postura em sala de aula até as estratégias pedagógicas que adota — tem impacto direto e profundo no desenvolvimento cognitivo, social e emocional dos alunos.

Nesse contexto, a formação docente assume um papel estratégico, pois não apenas qualifica o professor para os desafios do cotidiano escolar, mas também possibilita a ressignificação de sua prática pedagógica, com vistas a torná-la mais crítica, inclusiva e transformadora. A formação não se limita à aquisição de conteúdos, mas busca fomentar uma postura investigativa e ética, orientada para a promoção de uma educação democrática, que reconheça e valorize a diversidade presente na escola e na sociedade.

Como afirmam Coitim, Moriguchi, Strieder e Bach (2020, p. 4),

“a formação de professores busca mudanças para a prática pedagógica em relação ao processo formativo e educativo dos alunos, sobretudo na sociedade. Assim o profissional da educação é visto como um mediador entre os conhecimentos históricos acumulados e os indivíduos que estão em processo de aprendizagem.”

Essa perspectiva reforça que o educador é mais do que um transmissor de saberes: ele é um agente de transformação social, responsável por estabelecer pontes entre o conhecimento historicamente construído e as experiências vividas pelos alunos, contribuindo para a formação de sujeitos críticos, autônomos e conscientes de seu papel no mundo.

É fundamental desenvolver uma consciência crítica voltada para os discentes, reconhecendo-os como sujeitos de direitos e de vivências singulares, que enfrentam desafios diversos ao longo de sua trajetória escolar e pessoal. Como seres humanos em constante formação, os alunos necessitam de um olhar atento, empático e comprometido, especialmente no que se refere ao processo de ensino-aprendizagem. Tal compreensão exige do professor não

apenas sensibilidade, mas também preparo pedagógico e ético, que o capacite a atuar de forma inclusiva e respeitosa diante da pluralidade presente em sala de aula. Dessa forma, o processo de formação docente torna-se imprescindível para que o educador possa desenvolver práticas mais eficazes e transformadoras, capazes de atender às necessidades dos estudantes com equidade. A formação, tanto inicial quanto continuada, deve ir além da mera transmissão de conteúdos teóricos, possibilitando ao futuro professor articular, com autonomia e criticidade, o conhecimento acadêmico e as experiências vivenciadas na prática educativa.

Essa articulação favorece uma atuação mais consciente, intencional e ética, alinhada com os desafios da educação contemporânea, como ressalta Pimenta (2012, p. 18),

“[...] dada a natureza do trabalho docente, que é ensinar como contribuição ao processo de humanização dos alunos historicamente situados, espera-se da licenciatura que desenvolva nos alunos conhecimentos e habilidades, atitudes e valores que lhes possibilitem, permanentemente, irem construindo seus saberes-fazer docentes a partir das necessidades e desafios que o ensino como prática social lhes coloca no cotidiano.”

Essa afirmação evidencia que o ato de ensinar está intrinsecamente ligado à dimensão humana e social da educação, sendo necessário que o professor desenvolva uma postura reflexiva, ética e propositiva frente aos múltiplos contextos em que está inserido. Portanto, investir na formação docente é também investir na construção de uma escola mais humana, inclusiva e democrática, onde o ensino seja, de fato, uma prática social comprometida com a transformação da realidade e com a formação integral dos estudantes.

Em vista disso, torna-se indispensável que os profissionais da educação atuem com dedicação, criticidade e intencionalidade, reconhecendo a importância de sua prática para a formação de cidadãos conscientes, participativos e capazes de integrar uma sociedade mais justa e democrática. A educação não pode ser tratada como um processo neutro ou meramente técnico; ela deve ser compreendida em sua dimensão social, política e ética, como um instrumento de transformação individual e coletiva.

3.METODOLOGIA

O presente trabalho adotou como percurso metodológico a pesquisa qualitativa, de natureza exploratória, fundamentada em revisão bibliográfica. A escolha desse delineamento se justifica pelo objetivo de compreender, por meio da literatura existente, os fundamentos, desafios e possibilidades que permeiam o processo de inclusão escolar nos anos iniciais do Ensino Fundamental. Ao buscar compreender as experiências e reflexões teóricas já produzidas sobre o tema, a pesquisa se propõe a contribuir para o aprofundamento das discussões no campo da educação inclusiva.

A revisão bibliográfica permitiu reunir, analisar e interpretar diferentes contribuições de autores nacionais e internacionais, possibilitando o confronto entre perspectivas, o mapeamento de conceitos centrais e a sistematização do conhecimento acumulado em torno da temática investigada.

4. RESULTADOS E CONCLUSÕES

A análise aqui proposta busca articular os principais eixos teóricos que emergiram a partir da revisão bibliográfica com uma discussão crítica sobre os elementos que influenciam o processo de inclusão nos anos iniciais do Ensino Fundamental. Partindo da compreensão de que a inclusão escolar é um processo contínuo, coletivo e complexo, os resultados desta investigação evidenciam uma série de fatores interdependentes que precisam ser considerados quando se busca efetivar uma prática pedagógica verdadeiramente inclusiva.

Um dos aspectos centrais que se destaca nessa análise é o papel da formação docente como base para a construção de práticas pedagógicas sensíveis à diversidade. É consenso entre os autores consultados que, para que o professor possa atuar de forma crítica e inclusiva, é necessário que ele tenha acesso a uma formação inicial sólida e a processos contínuos de capacitação. Miskalo, Cirino e França (2023) destacam que a formação do professor não se encerra na graduação, mas constitui-se como um processo permanente, que se constrói no enfrentamento dos desafios reais da prática educativa. Ao mesmo tempo, a ausência de preparo adequado, como alerta Salgado (2020), compromete a capacidade do docente de planejar atividades acessíveis e adaptadas, limitando o alcance do currículo para determinados alunos.

Esse aspecto nos remete diretamente à discussão sobre o currículo escolar, que também emerge como um eixo estruturante na análise. Quando se pensa em uma escola inclusiva, não se pode manter um currículo rígido, descontextualizado e excludente. Pelo contrário, como afirmam Barbosa e Bezerra (2021), a inclusão exige um currículo transformador, inovador e flexível, fundamentado na diversidade dos sujeitos. Essa flexibilidade curricular deve considerar os diferentes ritmos de aprendizagem, os repertórios culturais dos alunos e as barreiras que precisam ser superadas para garantir o acesso, a permanência e o sucesso de todos no ambiente escolar.

Outro fator recorrente nas análises diz respeito à infraestrutura e à acessibilidade física das unidades escolares, elementos que muitas vezes são negligenciados nos debates sobre inclusão, mas que têm profundo impacto na permanência e no rendimento dos estudantes. Andrade, Campos e Costa (2021) reforçam que o espaço escolar não é neutro: ele é conteúdo pedagógico por si só, sendo capaz de estimular ou desestimular os estudantes, de acordo com as condições oferecidas. A ausência de acessibilidade arquitetônica, por exemplo, representa uma forma concreta de exclusão, ao passo que ambientes escolares bem planejados e adaptados favorecem a participação ativa e o sentimento de pertencimento dos alunos.

Esses dados apontam, portanto, para a urgência de uma articulação entre a atuação do professor, o projeto político-pedagógico da escola e o compromisso institucional com a diversidade. Rocha (2017) destaca que, embora o professor tenha papel central na mediação do conhecimento, ele não atua sozinho: o sucesso do processo de ensino-aprendizagem depende também do suporte institucional, da colaboração entre os diferentes profissionais da escola e da construção de um ambiente propício ao desenvolvimento de todos.

Além disso, destaca-se a necessidade de que a escola assuma a inclusão não como um princípio meramente formal, mas como prática concreta e intencional, que se reflete nas metodologias adotadas, nas relações construídas no cotidiano escolar e nas oportunidades efetivamente garantidas aos estudantes. É nesse contexto que o conceito de "docência do

espaço", conforme apresentado por Andrade, Campos e Costa (2021), ganha relevância, ao considerar que a escola educa também por meio da forma como organiza seus ambientes, suas rotinas e suas interações. Nesse sentido, observa-se que o trabalho docente em contextos inclusivos exige não apenas competência técnica, mas também postura ética, sensibilidade social e abertura ao diálogo, elementos indispensáveis para a construção de práticas pedagógicas democráticas e acessíveis. A inclusão, como ressaltado por diversos autores ao longo deste estudo, não se realiza de forma espontânea; ela precisa ser cultivada, planejada e sustentada por políticas públicas coerentes, por gestões escolares comprometidas e por professores que estejam em constante processo de reflexão e formação.

Outro aspecto que emerge com força nesta análise diz respeito à necessidade de superar concepções reducionistas a respeito do público-alvo da educação especial. Tradicionalmente associados apenas à deficiência, esses alunos passaram a ser reconhecidos, à luz das políticas contemporâneas, como sujeitos que enfrentam diferentes tipos de barreiras — físicas, sensoriais, cognitivas ou sociais — e que necessitam de atendimento educacional especializado. Conforme destacam Martins, da Silva e Sachinski (2020), o primeiro passo para consolidar uma escola inclusiva é romper com a fragilidade conceitual que ainda cerca o entendimento sobre quem são esses alunos e quais são suas reais necessidades educacionais. Esse reconhecimento exige, por parte dos professores e da gestão escolar, uma postura que vá além do acolhimento simbólico, promovendo ações concretas que favoreçam a participação ativa desses estudantes no cotidiano escolar. Isso implica investir em práticas pedagógicas que respeitem os ritmos e estilos de aprendizagem, ofereçam suporte contínuo e estimulem o protagonismo do aluno com deficiência, ajudando-o a se perceber como sujeito capaz de construir sua história e contribuir com o coletivo.

Nesse sentido, a formação docente se consolida como elemento-chave na efetivação do processo de inclusão. A ausência de preparo adequado, como evidenciado por Salgado (2020), compromete a capacidade do professor de planejar e executar estratégias adaptadas, limitando o alcance do currículo para os estudantes com necessidades específicas. A formação continuada, portanto, não pode ser tratada como algo acessório, mas sim como parte estrutural do trabalho docente. Conforme apontado por Loureiro e Silva (2021), atuar com qualidade na educação especial requer que o educador tenha conhecimentos específicos, sensibilidade pedagógica e domínio de técnicas inclusivas, sendo capaz de promover o desenvolvimento pleno de cada aluno, respeitando sua individualidade.

Além da formação, as condições materiais das escolas também se revelam decisivas. Diversos estudos, como o de Schizzi et al. (2020), denunciam que grande parte das escolas públicas brasileiras ainda carece de infraestrutura mínima para atender com dignidade os estudantes com deficiência. A falta de mobiliário adaptado, materiais pedagógicos acessíveis, brinquedos inclusivos e recursos tecnológicos adequados contribui para um ambiente excludente, que reforça as desigualdades e gera frustração tanto nos estudantes quanto nos profissionais da educação.

A essa limitação material soma-se a ausência de acessibilidade arquitetônica e atitudinal, que são pilares fundamentais para que a inclusão seja vivenciada plenamente. Conforme apontam Andrade, Campos e Costa (2021), o espaço escolar precisa ser pensado como ambiente pedagógico em si, que comunique acolhimento, incentive o movimento e favoreça o processo de construção do conhecimento. Um espaço mal planejado, desorganizado

ou hostil comunica aos estudantes com deficiência que eles não pertencem àquele lugar, reforçando sentimentos de exclusão e desconexão com a vida escolar.

Nesse sentido, a inclusão escolar ultrapassa os muros da sala de aula e precisa ser compreendida como um compromisso de toda a instituição. A atuação docente deve estar articulada a um projeto pedagógico comprometido com a diversidade, à uma gestão escolar sensível e participativa, e a políticas públicas que forneçam condições reais para que o processo educacional seja equitativo. Como pontua Martins, da Silva e Sachinski (2020), incluir não é apenas permitir a presença física do aluno com deficiência, mas criar momentos e meios para que ele realmente aprenda, conviva e se desenvolva, sendo respeitado como sujeito único, dotado de potencialidades e direitos.

Além disso, é importante ressaltar que a efetividade das leis depende de sua aplicação concreta no cotidiano escolar. Embora o arcabouço jurídico brasileiro, especialmente a Constituição Federal de 1988, a LDB (Lei nº 9.394/1996) e a LBI (Lei Brasileira de Inclusão), seja considerado um dos mais avançados do mundo no que tange à educação inclusiva, o cumprimento dessas normas ainda esbarra em barreiras estruturais, culturais e operacionais que precisam ser enfrentadas com urgência. A inclusão escolar deve deixar de ser apenas um ideal normativo e se tornar um princípio organizador da prática pedagógica e da gestão educacional.

A construção de uma escola inclusiva também exige o envolvimento da sociedade civil, das famílias e dos próprios alunos, promovendo uma cultura de participação, escuta e valorização das diferenças. Como afirmam Schizzi et al. (2020), somente com formação continuada, apoio institucional e compromisso coletivo será possível criar condições para que o indivíduo com deficiência se reconheça, participe ativamente da sociedade e exerça plenamente sua cidadania.

A análise do cenário educacional evidencia que a inclusão escolar vai muito além do ato de garantir o acesso físico à escola. Ela implica a construção de um ambiente de aprendizagem acolhedor, adaptável e efetivamente participativo, no qual todos os estudantes, independentemente de suas condições ou necessidades, possam desenvolver suas potencialidades de forma plena. Para que isso ocorra, é imprescindível a atuação articulada entre todos os profissionais da escola, com destaque para o papel do professor, mas também com reconhecimento da importância de gestores, coordenadores pedagógicos e demais integrantes da equipe escolar.

Neste sentido, ganha destaque a concepção de que a diversidade presente nas salas de aula não é um obstáculo, mas sim um ponto de partida para a construção de novas formas de ensinar e aprender. As diferenças entre os estudantes — sejam elas cognitivas, sociais, culturais ou emocionais — desafiam o modelo tradicional de ensino padronizado e revelam a necessidade de um reposicionamento profissional e institucional frente aos paradigmas da educação.

Nesse contexto, a formação docente continuada emerge como eixo estruturante para a construção de uma prática pedagógica mais inclusiva, ética e eficiente. Conforme apontado por Andrade (2008), não basta garantir o ingresso do aluno na escola; é necessário assegurar um acolhimento comprometido com a aprendizagem significativa, mediado por educadores preparados e sensíveis às demandas da diversidade. A inclusão, portanto, exige uma atuação

que vá além do cumprimento de normativas: requer a implicação pessoal e profissional de todos os envolvidos no processo educacional.

Tavares, Santos e Freitas (2016) reforçam que a prática inclusiva demanda atuação docente qualificada e continuamente aprimorada, sendo a formação inicial apenas um ponto de partida. A experiência, por si só, não garante respostas às exigências contemporâneas da sala de aula. É necessário que o professor se engaje em processos reflexivos e formativos ao longo de sua carreira, resignificando sua prática, valorizando a diversidade e rompendo com modelos engessados e excludentes.

A formação continuada, nesse sentido, não deve ser concebida como evento isolado ou formalidade burocrática, mas como um processo dialógico e permanente, fundamentado no encontro entre teoria e prática, entre saberes acadêmicos e experiências vividas. Amaral (2017) destaca que, ao valorizar as experiências adquiridas ao longo da trajetória docente e integrá-las ao conhecimento científico e pedagógico atualizado, o educador se fortalece e se qualifica para enfrentar os desafios da inclusão escolar com competência e criatividade. Além disso, é necessário reconhecer que a responsabilidade pela construção de uma escola inclusiva não é individual, mas coletiva. A atuação do coordenador pedagógico, por exemplo, deve promover a articulação entre os profissionais da escola, criando espaços de formação, diálogo e troca de experiências que contribuam para o aprimoramento do trabalho docente e o fortalecimento do projeto político-pedagógico da instituição.

A inclusão escolar, portanto, exige um reposicionamento ético e político de todos os agentes envolvidos no processo educativo. Exige coragem para romper com práticas excludentes, humildade para reaprender, e compromisso com a transformação social. O ambiente escolar precisa ser constantemente revisto, reestruturado e enriquecido com práticas que acolham a diversidade e reconheçam, nas diferenças, uma oportunidade para ampliar os horizontes do saber e da convivência humana. Nesse sentido, a adoção de estratégias pedagógicas flexíveis, metodologias ativas e abordagens personalizadas se configura como caminho necessário para assegurar a equidade no ensino. Ao respeitar os diferentes modos de aprender, o professor não apenas promove inclusão, mas também contribui para a formação de uma cultura escolar democrática, colaborativa e crítica.

A construção de uma escola inclusiva, portanto, não se limita ao acesso ou à presença física dos alunos com deficiência ou necessidades específicas. Ela demanda a transformação profunda das práticas pedagógicas, da cultura institucional e das relações interpessoais que permeiam o cotidiano escolar. O que se espera é uma escola que acolha, reconheça e valorize a singularidade de cada estudante, promovendo o pertencimento e a aprendizagem em igualdade de condições.

A consolidação de uma educação inclusiva passa necessariamente pela reconfiguração da estrutura escolar, das práticas pedagógicas e da cultura institucional, exigindo mudanças profundas que vão além da inserção física dos alunos com deficiência no espaço da sala de aula. A inclusão, nesse sentido, precisa ser compreendida como um processo intencional, contínuo e comprometido com o direito de todos os estudantes ao acesso, à permanência e à aprendizagem de qualidade.

Como demonstrado nas análises anteriores, o uso das Tecnologias da Informação e Comunicação (TIC) emerge como um recurso estratégico no enfrentamento das barreiras que dificultam a participação e o desenvolvimento de alunos com necessidades específicas. As TIC, quando aplicadas de forma contextualizada e pedagógica, potencializam a aprendizagem por meio da interatividade, da acessibilidade e da personalização, promovendo ambientes escolares mais dinâmicos, participativos e colaborativos.

Conforme destacam Giroto, Bortolini e Omote (2012), os sistemas educacionais não podem ignorar que as novas gerações estão crescendo em uma sociedade da informação. Isso exige que os recursos tecnológicos sejam integrados ao cotidiano escolar de modo planejado, com foco na redução das desigualdades e na ampliação das possibilidades de acesso ao conhecimento, principalmente para aqueles estudantes que enfrentam barreiras em processos de aprendizagem convencionais.

A esse aspecto soma-se a necessidade de um currículo escolar flexível, capaz de se adaptar à diversidade dos estudantes. A Base Nacional Comum Curricular (BNCC) sustenta esse princípio ao afirmar o compromisso com a educação integral e a valorização da diversidade como fundamento das práticas educativas. Assim, a elaboração de propostas pedagógicas deve considerar não apenas o conteúdo a ser ensinado, mas também as formas de ensinar, de avaliar e de acolher, criando um percurso de aprendizagem ajustado às singularidades de cada aluno.

Nesse mesmo sentido, Fabri e Tassa (2022) alertam para os perigos da simples inserção de alunos em um currículo que não os contempla. A presença do aluno na escola não pode ser confundida com inclusão real: é necessário garantir que ele tenha condições concretas de aprender, participar e desenvolver suas habilidades cognitivas, sociais e afetivas. Isso demanda uma prática docente fundamentada em valores éticos, pedagógicos e políticos, capazes de transformar a sala de aula em um espaço de construção coletiva do conhecimento.

As práticas pedagógicas inclusivas, portanto, devem ser intencionalmente planejadas, como defende Mantoan (2003), respeitando as capacidades, os talentos e o ritmo de cada estudante. O ambiente educacional precisa ser mais do que fisicamente acessível: ele deve promover interações significativas, aprendizagens compartilhadas e experiências que valorizem as diferenças como oportunidade de crescimento mútuo.

É nesse ponto que a formação docente ganha centralidade. Como apontado em diversas passagens ao longo deste estudo, a formação inicial, por si só, não é suficiente para responder às demandas da escola inclusiva contemporânea. A formação continuada, especialmente aquela desenvolvida no contexto da própria escola, com apoio da coordenação pedagógica, precisa fomentar a reflexão crítica sobre a prática, promover o diálogo entre os pares e propor estratégias que respeitem a realidade de cada comunidade escolar. A integração entre teoria e prática, a valorização dos saberes da experiência docente, o investimento em recursos pedagógicos acessíveis e o fortalecimento de uma cultura escolar inclusiva são fatores indissociáveis na construção de uma escola que seja, de fato, para todos.

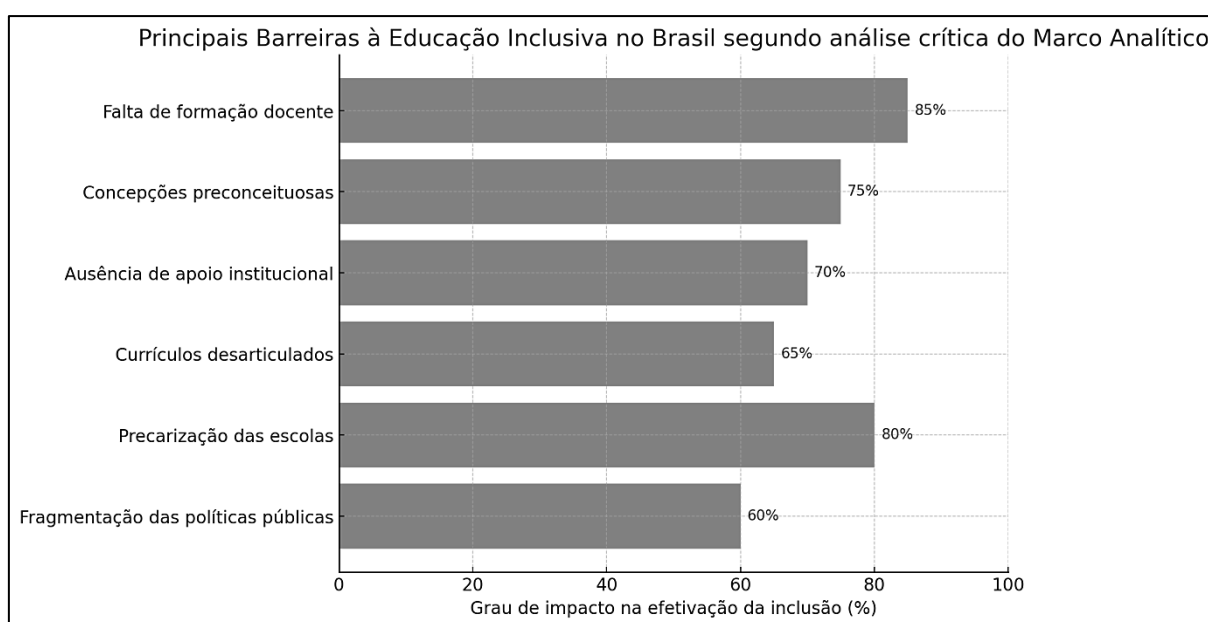
Ainda há muito a ser feito para garantir a efetividade da inclusão escolar no Brasil. Apesar dos avanços legais e dos discursos progressistas que sustentam as políticas públicas, os desafios práticos permanecem: barreiras arquitetônicas, resistências culturais, currículos rígidos e despreparo técnico ainda dificultam a consolidação de um sistema educacional

verdadeiramente inclusivo. No entanto, é possível afirmar que o caminho já foi iniciado. A educação inclusiva não é apenas uma proposta didática: é um compromisso ético e político com a equidade, a justiça social e a construção de uma sociedade mais democrática. E, nesse processo, o papel do professor — como mediador, formador e agente transformador — é absolutamente central.

O gráfico 1 apresentado foi elaborado de forma autoral com base na análise crítica desenvolvida ao longo desta revisão, e tem por objetivo sintetizar os principais fatores que dificultam a efetivação da educação inclusiva nas escolas brasileiras. Entre os elementos identificados com maior impacto, destaca-se a falta de formação docente, considerada um dos pilares estruturantes da inclusão, uma vez que a ausência de preparo compromete diretamente a qualidade das práticas pedagógicas inclusivas.

A elaboração deste gráfico autoral busca, assim, não apenas ilustrar os resultados da análise realizada, mas também contribuir para a visualização dos pontos críticos que precisam ser enfrentados por meio de políticas integradas, formação docente qualificada e transformação das culturas escolares.

GRÁFICO 1. Síntese dos principais fatores que dificultam a efetivação da educação inclusiva nas escolas brasileiras



Fonte: a autora

Outro fator relevante é a manutenção de concepções preconceituosas sobre a deficiência e a diversidade, que se manifestam de forma sutil ou explícita nas atitudes e expectativas dos educadores. A ausência de apoio institucional, expressa na escassez de recursos, falta de profissionais especializados e carência de políticas de suporte, também figura como uma barreira significativa.

Além disso, a desarticulação curricular, a precarização estrutural das escolas públicas e a fragmentação das políticas públicas voltadas à inclusão revelam o quanto o sistema educacional ainda carece de coerência e compromisso prático com os princípios da equidade e da participação plena de todos os sujeitos.

4. CONSIDERAÇÕES FINAIS

O presente estudo, ancorado nos fundamentos da educação inclusiva, evidencia que é plenamente possível oferecer um ensino de qualidade aos alunos com deficiência, desde que estejam asseguradas as condições necessárias, como a formação adequada dos professores e a existência de escolas estruturadas e acessíveis. A pesquisa realizada aponta que a efetivação da inclusão escolar depende de um conjunto articulado de fatores que envolvem não apenas a presença física do estudante na instituição, mas também o comprometimento institucional com sua aprendizagem, desenvolvimento e participação ativa no ambiente escolar.

Nesse sentido, as políticas públicas educacionais brasileiras, expressas em documentos como a Constituição Federal de 1988, a LDB (Lei nº 9.394/96), a Lei Brasileira de Inclusão (Lei nº 13.146/2015) e as diretrizes da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (2008), estabelecem com clareza a responsabilidade do Estado em promover o desenvolvimento integral do educando, independentemente de suas condições físicas, sensoriais, intelectuais ou sociais.

Essas normativas reforçam o princípio de que a escola tem o dever de assegurar não apenas o acesso, mas também a permanência, a participação e o sucesso escolar de todos os estudantes, com foco especial naqueles que demandam atendimento educacional especializado (AEE). Esse atendimento deve ser garantido preferencialmente no âmbito da escola regular, com o suporte de recursos pedagógicos, tecnológicos, físicos e humanos que viabilizem a aprendizagem em igualdade de condições.

Portanto, o estudo confirma que a inclusão escolar efetiva não é uma utopia, mas uma possibilidade concreta, desde que acompanhada de ações intencionais, políticas educacionais comprometidas e práticas pedagógicas fundamentadas na ética da diversidade. Quando a formação docente é contínua, reflexiva e voltada para a valorização das diferenças, e quando as instituições de ensino assumem o compromisso com a acessibilidade e a equidade, torna-se possível transformar o ambiente escolar em um espaço de pertencimento, respeito e desenvolvimento para todos. Diante do exposto, torna-se imprescindível destacar que a responsabilidade pela promoção de uma educação inclusiva e de qualidade não recai exclusivamente sobre os professores. Embora o papel docente seja central no processo de mediação do conhecimento e na construção de práticas pedagógicas sensíveis à diversidade, a inclusão escolar é um compromisso coletivo, que deve envolver todos os profissionais que compõem a instituição educacional.

Coordenadores pedagógicos, gestores, funcionários de apoio, técnicos especializados, e demais membros da equipe escolar compartilham a missão de construir um ambiente acolhedor, acessível e promotor de equidade. Cada um, a partir de suas funções específicas, tem a capacidade de contribuir para a construção de uma cultura escolar democrática, que reconheça a pluralidade dos sujeitos e garanta condições efetivas para o desenvolvimento de todos os estudantes.

Assim, a construção de uma escola verdadeiramente inclusiva requer uma atuação integrada e colaborativa, onde todos os agentes educacionais estejam comprometidos com a superação de barreiras — sejam elas arquitetônicas, pedagógicas, comunicacionais ou atitudinais — que historicamente excluíram determinados grupos do processo educacional.

A inclusão só se concretiza quando se torna parte da cultura institucional, refletida nas decisões administrativas, no currículo, nas relações interpessoais e nas práticas cotidianas da escola.

Portanto, alcançar uma educação que integre todos os discentes de modo igualitário exige mais do que adaptações pontuais ou ações isoladas. É necessário desenvolver uma consciência coletiva de pertencimento, corresponsabilidade e compromisso ético com os princípios da equidade e da justiça social, que são fundamentos da educação inclusiva.

É fundamental compreender que é imprescindível ao professor buscar, de forma contínua, estratégias pedagógicas que favoreçam a integração de todos os alunos, respeitando suas singularidades e diferentes modos de aprender. No contexto da educação inclusiva, o compromisso com a equidade exige que o docente adote metodologias diversificadas, sensíveis à pluralidade do ambiente escolar, e que estejam alinhadas às demandas específicas de sua turma.

No entanto, para que isso ocorra de maneira efetiva, é igualmente essencial que o educador se mantenha em constante processo de atualização e aperfeiçoamento profissional. A formação inicial, embora necessária, não é suficiente para atender à complexidade do cenário educacional contemporâneo, especialmente diante dos desafios impostos pela diversidade e pelas transformações sociais, culturais e tecnológicas.

Nesse sentido, a formação continuada se apresenta como um elemento indispensável para o fortalecimento do perfil profissional do professor. Por meio dela, é possível não apenas atualizar o currículo e ampliar os conhecimentos técnicos, mas também revisar concepções, ressignificar a prática pedagógica e desenvolver uma postura reflexiva e crítica frente às múltiplas dimensões da inclusão escolar. A formação continuada proporciona novos olhares sobre o processo de ensino e aprendizagem, incentivando o professor a repensar suas ações com base em experiências compartilhadas, teorias contemporâneas e políticas educacionais atualizadas.

Além disso, à medida que o professor se engaja em uma formação constante, desenvolve maior autonomia, segurança e criatividade para lidar com os desafios cotidianos da sala de aula, especialmente no que se refere à adaptação de conteúdos, recursos e estratégias pedagógicas que atendam às necessidades dos estudantes público-alvo da educação especial.

Portanto, buscar o aprimoramento profissional não é apenas um dever funcional, mas uma atitude ética e comprometida com o direito de todos à aprendizagem de qualidade. A valorização da formação docente contínua é, assim, um dos pilares para a consolidação de uma educação verdadeiramente inclusiva, justa e transformadora.

Nesse contexto, a presente investigação busca analisar de que forma os docentes implementam práticas pedagógicas e incorporam metodologias educacionais inovadoras no

DuxEducare - Revista de Educação, Ciências e Saúde. Vol.1 D.O.I 10.5281/zenodo.17094923. setembro de 2025.

cotidiano escolar, especialmente no atendimento a estudantes com necessidades educacionais específicas. Ao longo do estudo, observa-se uma transformação gradual e significativa nos métodos adotados pelos profissionais da educação, que foram desafiados a rever suas práticas tradicionais e a buscar novas formas de ensinar, baseadas na flexibilidade, na acessibilidade e na equidade.

Essa mudança metodológica tem exigido dos professores um esforço contínuo de atualização e capacitação profissional, com vistas a compreender as particularidades de seus alunos e a elaborar estratégias que favoreçam tanto a aprendizagem quanto o desenvolvimento socioemocional dos estudantes. Mais do que garantir a presença física dos alunos com deficiência ou com outras especificidades, a adoção de práticas pedagógicas inclusivas visa promover sua autonomia, autoestima, socialização e participação ativa no ambiente escolar.

Com isso, evidencia-se que a integração efetiva de práticas pedagógicas inclusivas não deve ser tratada como uma medida pontual ou emergencial, mas como um princípio estruturante da educação contemporânea. A valorização da diversidade em sala de aula pressupõe a construção de um espaço de aprendizagem democrático, dialógico e comprometido com a justiça social, onde todos os alunos tenham suas diferenças respeitadas e suas potencialidades desenvolvidas.

Conclui-se, portanto, que o fortalecimento de uma educação inclusiva passa necessariamente pela adoção consciente e planejada de práticas pedagógicas transformadoras, que sejam capazes de articular conhecimento acadêmico, sensibilidade humana e compromisso social. Nesse cenário, o professor desempenha o papel de mediador e agente de mudança, contribuindo ativamente para a formação de cidadãos mais justos, solidários e preparados para conviver em uma sociedade plural.

5. REFERÊNCIAS

AINSCOW, M.; PORTER, G.; WANG, M. **Caminhos para escolas inclusivas**. Lisboa: Instituto de Inovação Cultural, 1997.

AMARAL, Míriam Matos. **Políticas públicas de Formação Continuada de professores para a Educação Inclusiva no Brasil: o que temos para hoje?** Revista Educação, Artes e Inclusão, Florianópolis, v. 13, n. 3, p. 120–140, 2017. Disponível em: <https://www.revistas.udesc.br/index.php/arteinclusao/article/view/9841>. Acesso em: 7 out. 2024.

ANDRADE, Raphael Rodrigues de; CAMPOS, Luis Henrique Romani de; COSTA, Heitor Victor Veiga da. **Infraestrutura escolar: uma análise de sua importância para o desempenho de estudantes de escolas públicas**. Ciência & Trópico, [S. l.], v. 45, n. 1, 2021. DOI: 10.33148/cetropicov45n1(2021)art9. Disponível em: <https://periodicos.fundaj.gov.br/CIC/article/view/1973>. Acesso em: 31 mar. 2024.

ANDRADE, S. G. **Inclusão escolar e formação continuada de professores: relações e contrapontos**. Poiésis - Revista do Programa de Pós-Graduação em Educação, v. 1, n. 1, p. 86, 30 jun. 2008.

DuxEducare - Revista de Educação, Ciências e Saúde. Vol.1 D.O.I 10.5281/zenodo.17094923. setembro de 2025.

BARBOSA, A. K. G.; BEZERRA, T. M. C. **Educação Inclusiva: reflexões sobre a escola e a formação docente**. Ensino em Perspectivas, [S. l.], v. 2, n. 2, p. 1–11, 2021. Disponível em: <https://revistas.uece.br/index.php/ensinoemperspectivas/article/view/5871>. Acesso em: 29 maio. 2024.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Proposta de Diretrizes para a formação inicial de professores da educação básica, em cursos de nível superior Brasília, maio 2000.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Brasília, DF: Senado Federal, 1988. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm. Acesso em: 19 out. 2024.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, 2018.

BRASIL. Ministério da Educação. **Lei de Diretrizes e Base da Educação Nacional, LDBEN, nº 9394**. Brasília: Câmara Federal, 1996. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm. Acesso em: 19 out. 2024.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. **Educação infantil - saberes e práticas para educação inclusiva**. Brasília: MEC/SEESP, 2003.

BRASIL. Ministério da Educação. **Decreto 3956/01**. Brasília, out. 2001.

BRASIL. Ministério da Educação. Portaria n.º 1793/94. Brasília, 1994. BRASIL. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - LDB (Lei n.º 9394/96). 20 de dezembro de 1996. BRASIL. Plano Nacional de Educação (Lei n.º 10.172/01). 2000.

COITIM, R. D.; MORIGUCHI, E. A; STRIEDER, D. M.; BACH, S. P. **Formação de professores: um olhar para a importância dos estilos de aprendizagem no meio digital**. Anais do CIET:EnPED:2020 - (Congresso 22 Internacional de Educação e Tecnologias | Encontro de Pesquisadores em Educação a Distância), São Carlos, ago. 2020. ISSN 2316-8722.

FABRI, L. C.T.; TASSA, K. O. M. **Concepção e humanização do currículo: a abordagem docente na educação especial: Boletim de Conjuntura (BOCA)**, Boa Vista, v. 10, n. 29, p. 59–73, 2022. DOI: 10.5281/zenodo.6439667. Disponível em: <https://revista.ioles.com.br/boca/index.php/revista/article/view/606>. Acesso em: 01 abr. 2024.

FÉLIX, H. S.; CORRÊA, E. J. S.; COUTINHO, D. J. G. **Aprendizagem inclusiva: desafios e oportunidades do espaço escolar**. Revista Ibero-Americana de Humanidades, Ciências e Educação, [S. l.], v. 9, n. 12, p. 512– 523, 2024. DOI: 10.51891/rease. V9i12.12768. Disponível em: <https://periodicorease.pro.br/rease/article/view/12768>. Acesso em: 3 abr. 2024.

FONSECA, K. A. **Formação de professores do atendimento educacional especializado (AEE): inclusão escolar e deficiência intelectual na perspectiva histórico-cultural** (Tese

de Doutorado em Educação). p. 14 166. Marília: UNESP, 2021. Disponível em: <http://hdl.handle.net/11449/204942>.

LOUREIRO, C. R. M. J.; SILVA, R. L. da. **Políticas públicas de educação inclusiva: desafios à formação de estudantes público-alvo da educação especial**. Revista de Estudos em Educação e Diversidade - REED, [S. l.], v. 2, n. 3, p. 196-210, 2021. DOI: 10.22481/reed.v2i3.8090. Disponível em: <https://periodicos2.uesb.br/index.php/reed/article/view/8090>. Acesso em: 19 out. 2024.

MAIA, Vítor Ochoa; FREIRE, Sofia. **A diferenciação pedagógica no contexto da educação inclusiva**. Rev. Exitus, Santarém, v. 10, e020003, 2020 . Disponível em . acessos em 29 maio 2024. Epub 28 Mar2022. <https://doi.org/10.24065/2237-9460.2020v10n0id1147>.

MARTINS, J. A.; DA SILVA, R.; SACHINSKI, I. **Educação especial e educação inclusiva: quem são estes sujeitos na sociedade?** Anais Simpósio de Pesquisa e Seminário de Iniciação Científica, [S. l.], v. 1, n. 5, 2020. Disponível em: <https://sppaic.fae.edu/sppaic/article/view/104>. Acesso em: 19 out. 2024.

MISKALO, A. L.; CIRINO, R. M. B.; FRANÇA, D. M. V. **Formação docente e inclusão escolar: uma análise a partir das perspectivas dos professores**. Boletim de Conjuntura (BOCA), Boa Vista, v. 14, n. 41, p. 516– 536, 2023. DOI: 10.5281/zenodo.7963543. Disponível em: <https://revista.ioles.com.br/boca/index.php/revista/article/view/1385>. Acesso em: 25 maio. 2024.

PIMENTA, S. G. **Saberes pedagógicos e atividade docente**. São Paulo: Editora Cortez, 2012. ROCHA, Artur Batista de Oliveira. O PAPEL DO PROFESSOR NA EDUCAÇÃO INCLUSIVA. [s.l.: s.n., p. 1 – 11, 2017]. Disponível em: <https://www.opet.com.br/faculdade/revista-pedagogia/pdf/n14/n14-artigo-1-O-PAPEL-DO-PROFESSOR-NA-EDUCACAO-INCLUSIVA.pdf>. Acesso em: 7 nov. 2024.

SALGADO, Thais Regina de Freitas. **Adaptação curricular: um estudo de caso sobre a incorporação desse procedimento no ensino fundamental**. REVISTA BRASILEIRA DE EDUCAÇÃO, CULTURA E LINGUAGEM, [S. l.], v. 4, n. 7, p. 39–53, 2020. Disponível em: <https://periodicosonline.uems.br/index.php/educacaoculturalinguagem/article/view/5646>. Acesso em: 1 abr. 2024.

SCHIZZI, J.; PEDROLO, L.; GREGORY, V. L.; BORDIN, C. DE O. C. **Educação inclusiva: Quebra de paradigmas, desafios enfrentados no cotidiano escolar**. Revista Missioneira, v. 22, n. 2, p. 34-42, 22 dez. 2020. Disponível em: <https://san.uri.br/revistas/index.php/missioneira/article/view/250>.. Acesso em: 19 out. 2024.

SILVA JÚNIOR, G. J. da. **Discussões sobre sociedade, educação, currículo, avaliação da aprendizagem e relações de poder**. Ensino em Perspectivas, [S. l.], v. 2, n. 2, p. 1–17, 2021. Disponível em: <https://revistas.uece.br/index.php/ensinoemperspectivas/article/view/4973>. Acesso em: 27 maio. 2024.

SILVA, Denise dos Santos Vasconcelos; SOUSA, Francisco Cavalcante de. **Direito à educação igualitária e(m) tempos de pandemia: desafios, possibilidades e perspectivas** *DuxEducare - Revista de Educação, Ciências e Saúde. Vol.1* D.O.I 10.5281/zenodo.17094923. setembro de 2025.

no Brasil. Revista Jurídica Luso Brasileira, V. 6, n. 4, p. 961-979, 2020. Disponível em: https://www.cidp.pt/revistas/rjlb/2020/4/2020_04_0961_0979.pdf. Acesso em: 25 mai. 24.

SUÁREZ, Patrícia Prins; QUEIRÓZ, Paulo Pires de. **Direito, Educação Inclusiva e Escola: Comissão de Diversidade e Inclusão da Ordem dos Advogados do Brasil – Niterói.** Cadernos de Educação, Tecnologia e Sociedade, v. 13, n. 3, p. 312–318, 8 set. 2020. Disponível em: <https://doi.org/10.14571/brajets.v13.n3.312318>. Acesso em 07 jun. 2024.

TASSA, Khaled Omar Mohamad El; CRUZ, Gilmar De Carvalho; CABRAL, Jeniffer Javorski. **Educação inclusiva e o curso de formação de docentes: desafios e relatos de experiência.** Ioles, 2023. Disponível em: <https://revista.ioles.com.br/boca/index.php/revista/article/view/1280>. Acesso em: 25 out. 2024.

TAVARES, L. M. F. L.; SANTOS, L. M. M.; FREITAS, M. N. C. “**A Educação Inclusiva: Um estudo sobre a formação docente**”. Revista Brasileira de Educação Especial, vol. 22, 2016. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S141365382216000400005>. Acesso em: 25 mai. 24.

VASCONCELOS, Teresa. **A importância da educação na construção da cidadania.** Saber(e)Educar. Porto: ESE de Paula Frassinetti. N.º12 (2007), p.10911