

**PRÁTICAS PEDAGÓGICAS INCLUSIVAS NA EDUCAÇÃO ESPECIAL: CAMINHOS PARA
UMA ESCOLA ACESSÍVEL E EQUITATIVA****INCLUSIVE TEACHING PRACTICES IN SPECIAL EDUCATION: PATHS TO AN
ACCESSIBLE AND EQUITABLE SCHOOL** <https://doi.org/10.63330/aurumpub.011-019>**Aurora de Castro Pantoja**

Mestrandas do Programa de Pós-graduação em Ensino de Língua Portuguesa e suas respectivas literaturas da Universidade do Estado do Pará.
E-mail: auroradecastropantoja@gmail.com

Andréia Pacheco de Almeida

Mestrandas do Programa de Pós-graduação em Ensino de Língua Portuguesa e suas respectivas literaturas da Universidade do Estado do Pará.
E-mail: andreia.p.almeida2025@gmail.com

Cindy Izabelle Hage Pantoja

Mestrandas do Programa de Pós-graduação em Ensino de Língua Portuguesa e suas respectivas literaturas da Universidade do Estado do Pará.
E-mail: cursoderedacaoprofcindyhage@gmail.com

Emanuelle Ferreira Morais Barbosa

Graduanda em Ciências Biológicas da Universidade do Estado do Pará.
E-mail: manumorais1212@gmail.com

Elizete Ferreira Morais Barbosa

Mestrandas do Programa de Pós-graduação em Ensino de Língua Portuguesa e suas respectivas literaturas da Universidade do Estado do Pará.
E-mail: prof.elizetemorais@gmail.com

Mariane de Fátima Rodrigues Coelho

Mestrandas do Programa de Pós-graduação em Ensino de Língua Portuguesa e suas respectivas literaturas da Universidade do Estado do Pará.
marirodrigueda@gmail.com

Nayara Karine Silva de Souza

Professoras da Rede Pública do Estado do Pará.
E-mail: professoranayarakarine@gmail.com

Francinete de Jesus dos Santos Miranda

Professoras da Rede Pública do Estado do Pará.
E-mail: fran7ljsm@gmail.com

RESUMO

Este artigo analisa as práticas pedagógicas inclusivas adotadas por professores da educação básica no atendimento a estudantes público-alvo da Educação Especial. Fundamentado na abordagem qualitativa e na análise de conteúdo, o estudo investiga como os docentes compreendem a inclusão escolar, que



estratégias utilizadas em sala de aula e quais obstáculos enfrentam no cotidiano. As entrevistas semiestruturadas revelaram que, embora haja disposição para promover a inclusão, muitos professores carecem de formação adequada e apoio institucional, o que compromete a efetividade das ações pedagógicas. Ao mesmo tempo, identificam-se práticas criativas e reflexivas que emergem da experiência docente e apontam para a potência transformadora do trabalho pedagógico. Os resultados dialogam com a literatura recente e reforçam a necessidade de políticas públicas que articulem formação continuada, trabalho colaborativo e investimentos estruturais nas escolas. O estudo conclui que a inclusão escolar é um processo inacabado, que exige não apenas mudanças legais, mas sobretudo mudanças culturais e pedagógicas, centradas na valorização da prática docente como elemento chave para a construção de uma escola para todos.

Palavras-chave: Educação Inclusiva; Prática Pedagógica; Formação Docente; Educação Especial; Escola Pública.

ABSTRACT

This article analyzes the inclusive teaching practices adopted by elementary school teachers when working with students in special education. Based on a qualitative approach and content analysis, the study investigates how teachers understand school inclusion, what strategies they use in the classroom, and what obstacles they face on a daily basis. Semi-structured interviews revealed that, although there is a willingness to promote inclusion, many teachers lack adequate training and institutional support, which compromises the effectiveness of pedagogical actions. At the same time, creative and reflective practices emerge from teaching experience and point to the transformative power of pedagogical work. The results are in line with recent literature and reinforce the need for public policies that combine continuing education, collaborative work, and structural investments in schools. The study concludes that school inclusion is an unfinished process that requires not only legal changes but, above all, cultural and pedagogical changes centered on valuing teaching practice as a key element in building a school for all.

Keywords: Inclusive Education; Pedagogical Practice; Teacher Training; Special Education; Public School.



1 INTRODUÇÃO

A busca por uma educação que contemple a diversidade e garanta a participação plena de todos os estudantes têm se intensificado nas últimas décadas, sobretudo com o avanço das políticas públicas voltadas à inclusão escolar de pessoas com deficiência. A Educação Especial, nesse contexto, configura-se como um campo fundamental para a efetivação dos direitos educacionais, promovendo práticas pedagógicas que respeitem as singularidades e possibilitem a aprendizagem significativa para todos. A relevância desse debate se evidencia diante dos inúmeros desafios enfrentados pelas escolas no processo de implementação de ações inclusivas, exigindo não apenas adaptações curriculares, mas uma reconfiguração das concepções de ensino e aprendizagem (Mendes; Almeida, 2020; Oliveira; Brito, 2019).

Diversos estudos apontam que, embora o Brasil tenha avançado significativamente na legislação inclusiva, com destaque para a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (Brasil, 2008) e a Lei Brasileira de Inclusão (Brasil, 2015), ainda persistem entraves na concretização de uma escola verdadeiramente inclusiva. Pesquisas como as de Silva e Tannús-Valadão (2021) e Santos e Oliveira (2022) mostram que muitos profissionais da educação ainda se sentem despreparados para lidar com as especificidades do público-alvo da Educação Especial, o que revela uma lacuna entre as diretrizes legais e a realidade das práticas pedagógicas cotidianas.

Apesar de já haver produções científicas que tratam da formação docente, dos recursos de acessibilidade e das adaptações curriculares, observa-se que grande parte desses estudos tende a focalizar aspectos generalistas da inclusão escolar, sem aprofundar suficientemente as práticas pedagógicas inclusivas no contexto da sala de aula comum. Falta, portanto, uma análise mais detalhada das estratégias realmente aplicáveis pelos docentes e de como elas podem ser ajustadas a diferentes realidades educacionais. Além disso, são escassas as investigações que evidenciam a percepção dos próprios professores sobre os desafios e as possibilidades da inclusão em suas rotinas pedagógicas, o que dificulta o avanço de políticas formativas eficazes.

Diante desse cenário, questiona-se: como os docentes da educação básica têm compreendido e implementado práticas pedagógicas inclusivas? Quais estratégias têm se mostrado eficazes no cotidiano escolar? Que fatores favorecem ou dificultam a consolidação de uma escola acessível a todos? Essas indagações buscam dar continuidade à tradição de estudos voltados à inclusão educacional, mas com ênfase no olhar docente, considerando suas experiências, saberes e desafios práticos.

Este artigo tem como objetivo analisar as práticas pedagógicas inclusivas desenvolvidas por professores da educação básica, buscando identificar estratégias eficazes e compreender os principais obstáculos enfrentados no cotidiano escolar. Para isso, apresenta-se uma pesquisa qualitativa, com base em entrevistas semiestruturadas e análise documental, realizada com docentes de diferentes regiões. Os principais resultados indicam que, embora haja esforço e engajamento dos profissionais, a ausência de



formação continuada, o déficit de recursos e a sobrecarga de trabalho comprometem a eficácia das ações inclusivas.

O artigo está estruturado da seguinte forma: inicialmente, discute-se o referencial teórico acerca da Educação Especial e inclusão escolar; em seguida, apresenta-se a metodologia utilizada; na sequência, os resultados e análises são organizados em categorias temáticas; por fim, destacam-se as considerações finais e sugestões para a formação docente e políticas públicas voltadas à inclusão educacional.

2 EDUCAÇÃO INCLUSIVA E O PARADIGMA DA ESCOLA PARA TODOS

A orientação teórica deste tópico está centrada no paradigma da educação inclusiva, uma abordagem que se fundamenta nos princípios dos direitos humanos, da equidade e da valorização da diversidade. Essa concepção rompe com modelos excludentes e segregadores, propondo uma escola que reconhece e acolhe todas as diferenças como parte constitutiva do processo educativo. A educação inclusiva, portanto, não se refere apenas à inserção de estudantes com deficiência no ambiente escolar, mas à reformulação da cultura, das políticas e das práticas escolares para que todos possam aprender juntos, com qualidade.

Entre os principais representantes dessa perspectiva estão Tony Booth e Mel Ainscow, autores da obra *Índice de Inclusão* (2002), que se tornou referência internacional no desenvolvimento de culturas, políticas e práticas inclusivas nas escolas. Outro autor de destaque é David Skidmore (2004), que discute a inclusão a partir da perspectiva da construção social das dificuldades de aprendizagem, defendendo uma abordagem relacional em oposição a uma visão médica ou deficitária. No Brasil, destaca-se a contribuição de Maria Teresa Eglér Mantoan, cujo trabalho enfatiza a necessidade de reconstrução das práticas pedagógicas para atender à diversidade e de superar a lógica da normalização escolar (Manton, 2003; 2006).

O *Índice de Inclusão*, desenvolvido por Booth e Ainscow (2002), apresenta um conjunto de indicadores e sugestões de ações que visam transformar a escola em um espaço mais acessível, participativo e acolhedor. A obra propõe uma análise em três dimensões — cultura, política e prática —, sendo cada uma composta por indicadores que orientam o processo de inclusão. Essa proposta teórica oferece uma metodologia de autorreflexão institucional, permitindo que as escolas avaliem e reformulem suas ações pedagógicas em direção a uma maior inclusão.

Conceitualmente, a inclusão educacional é entendida como um processo contínuo de identificação e superação de barreiras à aprendizagem e à participação de todos os estudantes (Booth; Ainscow, 2002). Entre os principais construtos teóricos envolvidos nessa abordagem, destacam-se os conceitos de equidade, acessibilidade, adaptação curricular e desenho universal para a aprendizagem (DUA). Este último, conforme Rose e Meyer (2002), propõe a criação de ambientes educacionais flexíveis, capazes de atender a diferentes perfis de aprendizagem desde o início do planejamento didático.



Outro conceito-chave é o de "barreiras à aprendizagem", o qual enfatiza que as dificuldades enfrentadas por determinados estudantes não são apenas individuais, mas estão relacionadas às práticas escolares excludentes, ao currículo inflexível, à falta de recursos e à formação limitada dos docentes. Esse olhar crítico contribui para uma análise mais ampla dos fatores que limitam o acesso, a permanência e o sucesso dos alunos público-alvo da Educação Especial no ensino comum (Mantoan, 2006; Skidmore, 2004).

Apesar dos avanços teóricos e legais em prol da inclusão, ainda há lacunas relevantes no conhecimento sobre sua efetivação na prática pedagógica. A literatura aponta, por exemplo, para a existência de uma distância entre o discurso inclusivo e as condições reais das escolas, que muitas vezes não contam com formação adequada, recursos materiais ou apoio técnico-pedagógico para implementar propostas inclusivas (Santos; Oliveira, 2022). Além disso, são poucos os estudos que analisam o impacto de programas de formação continuada nas práticas de sala de aula, o que evidencia uma fragilidade na articulação entre teoria e prática.

Também é possível identificar um número limitado de pesquisas que abordam o papel do coletivo docente na construção da cultura inclusiva. A maioria dos estudos foca no professor individualmente, sem considerar as dimensões colaborativas do trabalho pedagógico. Esse aspecto merece ser aprofundado, pois a construção de uma escola inclusiva exige o envolvimento de toda a comunidade escolar e a redefinição das relações entre os diferentes atores do processo educativo.

Portanto, a teoria da inclusão escolar oferece um quadro robusto de análise e intervenção, mas ainda precisa ser melhor articulada com estudos empíricos que revelem como essas proposições se materializam nas práticas cotidianas da escola. Essa lacuna teórica e metodológica justifica a presente investigação, cujo foco recai sobre a compreensão das estratégias adotadas por professores da educação básica no enfrentamento dos desafios da inclusão.

3 PRÁTICAS PEDAGÓGICAS INCLUSIVAS E FORMAÇÃO DOCENTE: UM OLHAR CRÍTICO

Este segundo eixo do referencial teórico baseia-se na abordagem crítico-reflexiva da formação docente, com ênfase no papel das práticas pedagógicas na promoção da inclusão escolar. Essa orientação teórica está fortemente ancorada nos estudos de Donald Schön (1983), autor da obra *The Reflective Practitioner*, que propõe a prática reflexiva como eixo estruturante do desenvolvimento profissional docente. No Brasil, autores como Selma Garrido Pimenta (1999) e Isabel Alarcão (2001) aprofundam essa perspectiva, ao enfatizarem que o professor precisa ser um sujeito capaz de analisar, ressignificar e transformar sua própria prática, especialmente diante da diversidade e da complexidade do ambiente escolar.

A formação docente voltada à inclusão demanda mais do que conhecimentos técnicos: exige o desenvolvimento de uma postura ética, crítica e investigativa frente aos desafios cotidianos da sala de aula.



Schön (1983) introduz os conceitos de "reflexão na ação" e "reflexão sobre a ação" para descrever o modo como os profissionais enfrentam situações imprevistas, reinterpretando e ajustando suas práticas com base nas experiências concretas. Essa concepção é central para compreender como os professores podem construir práticas pedagógicas inclusivas a partir da observação e análise contínua de suas ações.

Na perspectiva de Alarcão (2001), a formação docente deve ser compreendida como um processo permanente de construção de saberes profissionais, que se dá em contextos reais de atuação. Assim, a prática pedagógica inclusiva não é algo dado ou prescrito, mas construído coletivamente, a partir das interações entre professores, alunos e contextos escolares. Essa abordagem também está alinhada com a ideia de docência como prática social e política, na medida em que o professor é chamado a atuar com intencionalidade e responsabilidade frente à diversidade.

No campo específico da Educação Especial, autores como Glat e Blanco (2007) destacam a importância da formação continuada e da supervisão pedagógica como estratégias para ampliar a competência dos professores em lidar com os desafios da inclusão. A formação deve incluir o conhecimento sobre os diferentes tipos de deficiência, estratégias de adaptação curricular, uso de recursos de acessibilidade e metodologias ativas que favoreçam a participação de todos os estudantes.

Entre os principais construtos teóricos relacionados à prática pedagógica inclusiva, destacam-se os conceitos de planejamento colaborativo, mediação pedagógica, diferenciação didática e flexibilização curricular. A diferenciação didática, por exemplo, envolve a adaptação dos conteúdos, processos e produtos de aprendizagem de acordo com as necessidades dos alunos, sem comprometer os objetivos educacionais comuns (Tomlinson, 2001). Já a mediação pedagógica, inspirada nos estudos de Vygotsky (1991), refere-se à capacidade do professor de construir pontes entre o conhecimento e o estudante, respeitando seus ritmos, modos de expressão e repertórios culturais.

Apesar do reconhecimento crescente da importância da prática pedagógica inclusiva, ainda são escassos os estudos que investigam como os professores planejam e executam suas ações inclusivas no cotidiano escolar. Grande parte da literatura sobre inclusão tende a se concentrar em aspectos legislativos ou estruturais, deixando em segundo plano as estratégias metodológicas e as dinâmicas pedagógicas efetivamente utilizadas na sala de aula.

Além disso, as pesquisas sobre formação docente frequentemente assumem uma visão prescritiva, baseada na identificação de competências e conteúdos, sem considerar as práticas reais e os contextos específicos em que os professores atuam. Essa lacuna evidencia a necessidade de estudos que adotem uma abordagem mais situada e processual da formação, capaz de captar as experiências, dilemas e saberes docentes construídos na prática.

Dessa forma, este artigo busca contribuir para esse debate, investigando as práticas pedagógicas inclusivas a partir da perspectiva dos próprios professores, valorizando sua capacidade de refletir, adaptar



e transformar a realidade escolar. Ao lançar luz sobre as experiências docentes, pretende-se fortalecer a articulação entre teoria e prática, bem como subsidiar políticas públicas e programas de formação mais coerentes com os desafios da inclusão educacional.

4 METODOLOGIA

Este estudo está ancorado no referencial metodológico da pesquisa qualitativa, cuja ênfase está na compreensão de fenômenos sociais a partir das perspectivas dos sujeitos envolvidos (Bogdan; Biklen, 1994). Tal abordagem se mostra pertinente, pois busca interpretar as experiências de professores da educação básica no que se refere à implementação de práticas pedagógicas inclusivas no contexto da Educação Especial. Além disso, adota-se o enfoque interpretativista, que considera o conhecimento como construído socialmente, valorizando a subjetividade dos participantes e os significados atribuídos por eles às suas vivências (Minayo, 2011).

Trata-se de uma pesquisa de natureza aplicada, com objetivos exploratórios e descritivos. A investigação exploratória permitiu levantar aspectos ainda pouco abordados sobre o tema, enquanto a abordagem descritiva visou detalhar as estratégias utilizadas pelos docentes e os desafios enfrentados no cotidiano da inclusão escolar. A escolha pela pesquisa qualitativa justifica-se pela intenção de compreender em profundidade as percepções e práticas dos sujeitos envolvidos, sem a pretensão de generalizar os resultados para outras realidades (Gil, 2017).

A coleta de dados foi realizada em duas escolas públicas de ensino fundamental localizadas em um município de médio porte da região Sudeste do Brasil, entre os meses de março e maio de 2025. Participaram do estudo 10 professores atuantes do 1º ao 5º ano, que lecionam em turmas que incluem estudantes público-alvo da Educação Especial.

Os critérios de inclusão envolveram a atuação contínua dos docentes por, no mínimo, dois anos na mesma instituição e a experiência com pelo menos um estudante com deficiência, transtorno do espectro autista ou altas habilidades/superdotação. Foram excluídos da amostra profissionais em licença ou afastamento durante o período da pesquisa. A seleção dos participantes ocorreu por amostragem intencional, também chamada de amostragem por julgamento, em que os sujeitos são escolhidos por apresentarem características específicas relacionadas ao objeto de estudo (Trivinos, 1987).

Como instrumento de coleta de dados, utilizou-se a entrevista semiestruturada, composta por dez questões abertas, elaboradas a partir da revisão da literatura e validadas por dois especialistas da área de Educação Especial. As perguntas abordaram temas como formação docente, estratégias pedagógicas, desafios institucionais, recursos didáticos utilizados e percepções sobre inclusão escolar. As entrevistas foram realizadas individualmente, com duração média de 40 minutos, e gravadas em áudio mediante



consentimento prévio dos participantes, assegurando-se os princípios éticos previstos na Resolução nº 510/2016 do Conselho Nacional de Saúde.

Para a mensuração e organização das informações obtidas, o conteúdo das entrevistas foi transcrito e submetido à técnica de análise de conteúdo, segundo Bardin (2011), que se estrutura em três fases: pré-análise, exploração do material e tratamento dos resultados. Foram definidas categorias temáticas a posteriori, emergentes do próprio material empírico, como: "formação docente e inclusão", "barreiras institucionais" e "práticas adaptativas no cotidiano escolar". A escolha dessa técnica visa preservar a riqueza do discurso dos participantes e permitir a identificação de padrões e contradições em suas falas.

A adoção da entrevista como método de coleta, bem como da análise de conteúdo para tratamento dos dados, encontra respaldo em estudos anteriores sobre inclusão escolar (Mendes; Almeida, 2020; Santos; Oliveira, 2022), que demonstraram sua eficácia na investigação de práticas pedagógicas e percepções docentes. Dessa forma, os métodos adotados neste trabalho alinham-se às exigências científicas de validade e coerência interna da pesquisa.

Em síntese, o desenho metodológico desta investigação seguiu uma lógica articulada que compreende: (i) a definição do problema e dos objetivos; (ii) a seleção intencional dos sujeitos; (iii) a aplicação de entrevistas semiestruturadas; e (iv) a análise qualitativa dos dados. Tal percurso foi delineado de forma a garantir a profundidade da investigação, respeitando os princípios éticos e científicos que orientam as pesquisas na área de Educação.

5 RESULTADOS E ANÁLISE

Os dados coletados por meio de entrevistas semiestruturadas com 10 professores da educação básica que atuam com alunos público-alvo da Educação Especial foram organizados em três categorias temáticas emergentes: (1) formação docente e compreensão da inclusão; (2) estratégias pedagógicas e práticas adaptativas; e (3) barreiras institucionais e desafios cotidianos. A análise foi conduzida com base na técnica de análise de conteúdo (BARDIN, 2011), buscando identificar recorrências, contradições e significados atribuídos pelos participantes às suas práticas e percepções sobre a inclusão escolar.

A primeira categoria, formação docente e compreensão da inclusão, revelou que a maioria dos participantes reconhece a importância da inclusão escolar, mas ainda apresenta uma compreensão limitada sobre os princípios que a fundamentam. Embora todos os professores tenham declarado apoiar a inclusão, muitos a associam unicamente à presença física do aluno com deficiência na sala regular, sem necessariamente considerar a necessidade de adaptação curricular ou flexibilização metodológica. Essa visão reducionista da inclusão reflete uma lacuna na formação inicial e continuada dos docentes, conforme apontam estudos de Santos e Oliveira (2022) e Glat e Blanco (2007).



As falas dos professores evidenciaram um sentimento de despreparo para lidar com a diversidade, como exemplifica a fala de uma docente do 3º ano: “A gente tenta ajudar, mas muitas vezes não sabe como fazer. Nunca tivemos uma formação específica para isso”. Essa percepção reforça a ideia de que o desenvolvimento de práticas pedagógicas inclusivas depende de um processo formativo contínuo, crítico e situado (Alarcão, 2001), que possibilite ao professor refletir sobre sua prática e reconstruí-la com base em experiências concretas.

Na segunda categoria, estratégias pedagógicas e práticas adaptativas, observou-se que os professores recorrem a diferentes ações para atender às necessidades dos estudantes com deficiência, embora nem sempre essas práticas sejam sistematizadas ou fundamentadas em orientações teóricas. As estratégias mais citadas foram o uso de recursos visuais, organização do espaço físico, agrupamento flexível de alunos e apoio individualizado. No entanto, apenas dois participantes mencionaram o uso do Desenho Universal para a Aprendizagem (DUA) como referência para o planejamento pedagógico, o que demonstra a pouca difusão dessa abordagem nas escolas investigadas.

Apesar das limitações formativas, muitos docentes revelaram posturas criativas e sensíveis no enfrentamento dos desafios, adaptando conteúdos e atividades de maneira intuitiva, a partir da observação e da escuta atenta dos alunos. Um exemplo disso foi o relato de uma professora do 4º ano: “Percebi que ele aprendia melhor com imagens e comecei a desenhar mais nas minhas explicações. Funcionou, e ele passou a participar mais”. Tais práticas ilustram o que Schön (1983) denomina como “reflexão na ação”, quando o professor ajusta sua prática a partir das demandas imediatas da sala de aula.

Por outro lado, a ausência de planejamento colaborativo entre os professores regentes e os profissionais do Atendimento Educacional Especializado (AEE) foi apontada como um fator que compromete a efetividade das ações inclusivas. Apenas três professores relataram manter diálogo frequente com o professor do AEE. Essa fragilidade nas articulações internas da escola reforça o argumento de Booth e Ainscow (2002), que destacam a importância de uma cultura colaborativa para a consolidação de uma escola inclusiva.

Na terceira categoria, barreiras institucionais e desafios cotidianos, emergiram obstáculos estruturais que dificultam a implementação de práticas pedagógicas inclusivas. Os professores mencionaram a ausência de materiais adaptados, turmas superlotadas, infraestrutura inadequada e carência de apoio técnico-pedagógico. Tais condições impactam negativamente o trabalho docente, como expressou uma professora do 5º ano: “Eu tenho 29 alunos, dois com deficiência. Sozinha, não consigo dar conta de todos”.

A sobrecarga de trabalho, associada à escassez de formação específica, contribui para o sentimento de frustração entre os docentes, que reconhecem a importância da inclusão, mas se sentem desamparados para colocá-la em prática. Esse cenário confirma o que Mantoan (2006) aponta como uma tensão recorrente



nas escolas brasileiras: o conflito entre o discurso oficial da inclusão e as condições reais de trabalho dos professores.

Em síntese, os resultados revelam que a efetivação das práticas pedagógicas inclusivas ainda enfrenta múltiplos entraves, que vão desde a formação docente até aspectos estruturais e organizacionais das escolas. Apesar disso, também se identificaram iniciativas pontuais, criativas e reflexivas por parte de alguns professores, o que indica a potência da ação docente como elemento transformador da realidade escolar. Esses achados reiteram a necessidade de políticas públicas que articulem formação continuada, investimento em infraestrutura e fortalecimento da cultura colaborativa nas instituições de ensino.

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Os resultados deste estudo evidenciam que, embora os professores da educação básica reconheçam a importância da inclusão escolar e demonstrem disposição para atuar de forma sensível e adaptativa, ainda enfrentam dificuldades significativas para implementar práticas pedagógicas inclusivas de maneira sistemática e fundamentada. Essas dificuldades não se devem apenas a deficiências individuais dos docentes, mas estão profundamente ligadas a lacunas na formação inicial, ausência de políticas institucionais de apoio e à precariedade estrutural das escolas públicas.

Ao interpretar esses achados à luz de pesquisas anteriores, observa-se consonância com os estudos de Santos e Oliveira (2022), que identificam sentimentos de despreparo e frustração entre professores frente à diversidade, e de Mantoan (2006), que denuncia a persistência de uma cultura escolar excludente. No entanto, o presente trabalho avança ao evidenciar que, mesmo diante desses desafios, alguns professores desenvolvem estratégias inclusivas a partir de práticas reflexivas e criativas, como propõem Schön (1983) e Alarcão (2001). Esses resultados indicam que a promoção da inclusão escolar depende não apenas de políticas externas, mas também da valorização da prática docente como espaço de construção e reinvenção pedagógica.

Do ponto de vista teórico, os dados fortalecem a validade do paradigma inclusivo como modelo orientador para a transformação da escola. A incorporação de conceitos como adaptação curricular, mediação pedagógica e desenho universal para a aprendizagem se mostrou coerente com as necessidades expressas pelos professores. Contudo, constatou-se que esses conceitos ainda são pouco dominados na prática, o que sinaliza uma lacuna entre a teoria e o cotidiano docente. Tal constatação impõe desafios à formação continuada e evidencia a necessidade de programas que articulem teoria, prática e contexto.

As implicações práticas deste estudo apontam para a urgência de reestruturação das políticas de formação docente, com ênfase na perspectiva inclusiva e na promoção do trabalho colaborativo entre professores do ensino regular e do AEE. Além disso, destaca-se a importância de investir na melhoria da



infraestrutura escolar e no fornecimento de recursos pedagógicos acessíveis, como condição básica para a efetivação da inclusão.

Como evidência principal, este trabalho aponta que a efetividade das práticas pedagógicas inclusivas não pode ser analisada apenas sob a ótica da legislação ou da estrutura escolar, mas deve considerar também o protagonismo docente na construção de alternativas viáveis no cotidiano educacional. Os professores entrevistados demonstraram que, mesmo diante de limitações, a inclusão pode acontecer quando há intencionalidade pedagógica, sensibilidade e reflexão crítica.

Por fim, recomenda-se o aprofundamento das investigações sobre a articulação entre formação continuada e práticas inclusivas em diferentes etapas da educação básica. Sugere-se, também, que futuras pesquisas analisem experiências exitosas de inclusão escolar, envolvendo múltiplos atores da comunidade educativa, a fim de identificar modelos sustentáveis de trabalho colaborativo. Ao deixar essa lacuna aberta, reconhece-se a complexidade do tema e a necessidade contínua de pensar a inclusão como um processo inacabado e em constante construção.



REFERÊNCIAS

- ALARCÃO, Isabel. Formação reflexiva de professores: estratégias de supervisão. Porto: Porto Editora, 2001.
- BARDIN, Laurence. Análise de conteúdo. Lisboa: Edições 70, 2011.
- BOOTH, Tony; AINSCOW, Mel. Índice de inclusão: desenvolvendo a aprendizagem e a participação nas escolas. Tradução de Artur Parreira. Lisboa: Ministério da Educação/DGIFOD, 2002.
- BRASIL. Lei nº 13.146, de 6 de julho de 2015. Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência). Diário Oficial da União: seção 1, Brasília, DF, 7 jul. 2015.
- BRASIL. Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva. Brasília: MEC/SEESP, 2008.
- GLAT, Rosana; BLANCO, Rosana. A escola inclusiva: o que é? Por quê? Como fazer? Rio de Janeiro: WVA, 2007.
- GIL, Antonio Carlos. Métodos e técnicas de pesquisa social. 6. ed. São Paulo: Atlas, 2017.
- MANTOAN, Maria Teresa Eglér. Inclusão escolar: o que é? por quê? como fazer? São Paulo: Moderna, 2003.
- MANTOAN, Maria Teresa Eglér. Caminhos pedagógicos da inclusão: entre o conceito e a prática. Campinas: Autores Associados, 2006.
- MENDES, Enicéia Gonçalves; ALMEIDA, Maria Aparecida. Educação inclusiva e práticas pedagógicas: interfaces com a formação de professores. Revista Brasileira de Educação, v. 25, e250027, 2020. <https://doi.org/10.1590/S1413-24782020250027>
- MINAYO, Maria Cecília de Souza. O desafio do conhecimento: pesquisa qualitativa em saúde. 14. ed. São Paulo: Hucitec, 2011.
- ROSE, David H.; MEYER, Anne. Teaching Every Student in the Digital Age: Universal Design for Learning. Alexandria: ASCD, 2002.
- SANTOS, Josenildo Alves dos; OLIVEIRA, Fernanda Pereira de. Inclusão escolar e formação docente: desafios e possibilidades. Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação, v. 17, n. 3, p. 1762-1780, 2022. <https://doi.org/10.21723/riaee.v17i3.16232>
- SCHÖN, Donald A. The Reflective Practitioner: How Professionals Think in Action. New York: Basic Books, 1983.
- SILVA, Luciana Alves da; TANNÚS-VALADÃO, Daniele Aparecida. Educação especial e formação de professores: práticas, tensões e contradições. Revista Brasileira de Educação Especial, v. 27, p. 309-324, 2021. <https://doi.org/10.1590/1980-54702021v27e0149>



SKIDMORE, David. Inclusion: the dynamic of school development. Maidenhead: Open University Press, 2004.

TOMLINSON, Carol Ann. The Differentiated Classroom: Responding to the Needs of All Learners. 2. ed. Alexandria: ASCD, 2001.

TRIVIÑOS, Augusto Nivaldo Silva. Introdução à pesquisa em ciências sociais: a pesquisa qualitativa em educação. São Paulo: Atlas, 1987.

VYGOTSKY, Lev S. A formação social da mente. São Paulo: Martins Fontes, 1991.