



UNIVERSIDADE DO ESTADO DE MATO GROSSO
MESTRADO PROFISSIONAL EM EDUCAÇÃO INCLUSIVA
PROFEI

DAIANE DE LOURDES ALVES VELHO

**FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES E EDUCAÇÃO INCLUSIVA: UMA
ANÁLISE DAS ESTRATÉGIAS E POSSIBILIDADES NO CEMFOR DE SORRISO/MT**

DAIANE DE LOURDES ALVES VELHO

**FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES E EDUCAÇÃO INCLUSIVA: UMA
ANÁLISE DAS ESTRATÉGIAS E POSSIBILIDADES NO CEMFOR DE SORRISO/MT**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação Inclusiva, Mestrado profissional, da Universidade do Estado de Mato Grosso - UNEMAT, Unidade Regionalizada de Sinop, como requisito para obtenção do título de Mestre em Educação Inclusiva.

Orientador(a): Prof^a. Dra. Irene Carrillo Romero Beber

Ficha catalográfica elaborada pela Supervisão de Bibliotecas da
UNEMATCatalogação de Publicação na Fonte.
UNEMAT - Unidade padrão

V436f Velho, Daiane de Lourdes Alves.

FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES E EDUCAÇÃO INCLUSIVA: UMA
ANÁLISE DAS ESTRATÉGIAS E POSSIBILIDADES NO CEMFOR DE SORRISO/MT
/ Daiane de Lourdes Alves Velho. - Sinop, 2026.
129f.: il.

Universidade do Estado de Mato Grosso "Carlos Alberto Reyes
Maldonado", Educação Inclusiva/SNP-PROFEI - Sinop - Mestrado
Profissional, Universidade Do Estado De Mato Grosso "Carlos
Alberto Reyes Maldonado".

Orientador: Irene Carrillo Romero Beber.

1. Educação Inclusiva. 2. Formação de educadores. 3.
Desafios. I. Beber, Irene Carrillo Romero. II. Título.

UNEMAT / MTSCB

CDU 376

DEDICATÓRIA

Com o coração transbordando de carinho, gratidão e respeito, dedico este trabalho:

Aos meus queridos avós, Luiz Velho e Zenaide Pereira, e à minha mãe, Maria de Lourdes, e minhas tias, Mara, Marli e Márcia cuja sabedoria e incentivos foram meu ponto de apoio, que guiaram meus passos nesta caminhada de aprendizado.

Ao meu esposo, companheiro incansável desta jornada, que com seu apoio inabalável, afeto constante e paciência infinita, tornou cada desafio mais leve e cada conquista ainda mais doce.

Aos meus pequenos, Luiz Henrique e Victor Hugo, que, mesmo na inocência da infância, souberam estar presentes com uma sensibilidade e um amor que se tornaram alicerces para minha força diária.

Aos meus familiares, sempre tão presentes, mesmo quando distantes, com corações abertos e mãos estendidas, caminhando lado a lado em cada instante dessa trajetória.

A todos os mestres que cruzaram meu caminho desde minha primeira professora, dona Mirlânda, que com mãos suaves e palavras firmes plantou as primeiras sementes do saber, aos educadores do mestrado, que com dedicação e brilho no olhar me inspiraram a seguir adiante deixo aqui, minha sincera reverência.

Às mestrandas que se tornaram amigas, espalhadas por diferentes cantos, especialmente Sandra e Wilma, com quem o PROFEI gentilmente entrelaçou nossos caminhos, criando uma teia de saber, afeto, cumplicidade e ajuda mútua que guardarei para sempre.

E, por fim, aos amigos que a vida me trouxe como presentes divinos, que estiveram comigo em cada momento dessa aprendizagem, tornando-se pilares firmes, fontes de inspiração e apoio constante no meu percurso.

AGRADECIMENTOS

Com todo o coração, quero agradecer a Deus, que foi a luz que iluminou cada passo dessa jornada de aprendizado, superação e desafios. A cada amanhecer, senti-me renovada pela sua graça, firme em suas palavras e envolvida pelo amor sem fim que só Ele sabe oferecer. A misericórdia e a fidelidade dele foram como um manto protetor que me abraçou o tempo todo.

À minha família, meu marido Jesse Barbosa e meus filhos Luiz Henrique e Victor Hugo, que sempre confiaram em mim e no meu caminho. Com seu apoio constante, palavras de conforto, incentivo e uma compreensão que só o amor traz, foram a força que me sustentou. Seja na presença acolhedora, num gesto de carinho ou até num silêncio compartilhado, foram os degraus da escada que me ajudaram a ultrapassar cada obstáculo e, olha, cada um deles virou combustível para eu seguir adiante.

Aos mestres do Programa de Pós-Graduação Stricto Sensu, que abriram portas para o conhecimento e me guiaram na caminhada, fazendo com que meu trabalho, iluminado por estudos, ganhasse leveza e sentido tanto na sala de aula quanto na vida.

A Universidade do Estadual de Mato Grosso - UNEMAT, constituiu o elo que possibilitou o acesso que me ligou a este mundo de saber, e às universidades como a Universidade Estadual de Ponta Grossa - UEPG, onde tive o privilégio de conhecer os colegas e professores que me inspiraram, a buscar o aprendizado. Serei eternamente grata a essas instituições que abriram suas portas para mim, inspirando-me a procurar sempre mais e melhor. Foi graças a elas que pude experimentar novas maneiras de aprender, expandindo horizontes acadêmicos e acendendo a chama da curiosidade e da inovação. Essa vivência só reforçou minha crença na importância de nunca parar de aprender e de manter o olhar atento para o novo, ampliando minha visão tanto no campo acadêmico quanto no profissional.

Minha profunda gratidão vai também para a Dra. Professora Irene Beber, minha orientadora, que com sua sabedoria serena, humildade sincera e generosidade no tempo dedicado, foi um alicerce para mim. Seu cuidado, paciência e palavras de incentivo foram essenciais, oferecendo apoio constante e transmitindo confiança que no final tudo daria certo.

À minha amiga Sandra e colega de turma do Profei com quem dividi esforços, horas e pesquisas para que nossos artigos e trabalhos acadêmicos ganhassem vida. Juntas, enfrentamos o cansaço e celebramos as conquistas.

Aos envolvidos diretamente na pesquisa: os professores e os formadores do CEMFOR, que abriu seu tempo e coração para participar, que doaram seu tempo e sabedoria para que o trabalho se concretizasse e quero agradecer a ex secretária de Educação, Lúcia Drechsler e a atual secretaria de educação Adriana Ester Reichert Palú, pela oportunidade de aplicar a pesquisa.

E, para encerrar, meu reconhecimento à Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES). O suporte financeiro que recebi foi de extrema importância, possibilitando minha permanência no programa, a realização desta pesquisa e o meu crescimento acadêmico e profissional. E também quero agradecer os avaliadores da banca examinadora pelas contribuições, a professora doutora Sandra Pereira de Carvalho e a professora doutora Chiara Maria Seidel Luciano Dias pelo tempo dedicado à leitura do trabalho e pelas considerações apresentadas.

LISTA DE SIGLAS

AEE – Atendimento Educacional Especializado

APAE – Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais

BNCC – Base Nacional Comum Curricular

CNE – Conselho Nacional de Educação

CEMFOR – Centro Municipal de Formação para Profissionais da Educação

CEMAIS – Centro Municipal de Atendimento e Inclusão Social

DUA – Desenho Universal para a Aprendizagem

ECA – Estatuto da Criança e do Adolescente

LDB – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional

MEC – Ministério da Educação

ONU – Organização das Nações Unidas

PEI – Plano Educacional Individualizado

PNE – Plano Nacional de Educação

PPP – Projeto Político-Pedagógico

SUS – Sistema Único de Saúde

TIC – Tecnologias da Informação e Comunicação

UNIR- Universidade Federal de Rondônia

UNEMAT – Universidade do Estado de Mato grosso

SUMÁRIO

AGRADECIMENTOS	4
INTRODUÇÃO	12
CAPÍTULO 1 – FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA E CONTEXTO	19
1 Evolução Histórica da Educação Especial.....	19
1.2 A construção histórica e as Políticas Nacionais da Educação Especial na perspectiva inclusiva	30
1.3 Políticas da Educação inclusiva	36
CAPÍTULO 2 – O MUNICÍPIO DE SORRISO E A EDUCAÇÃO INCLUSIVA.....	43
2.1 Uma breve História de Sorriso/MT.....	43
2.2 Sorriso na atualidade.....	47
2.3 Educação Inclusiva em Sorriso: caminhos de acolhimento, resistência e transformação	48
2.4 Educação Especial em Sorriso–MT	54
2.5 CEMAIS e a promoção da Educação Inclusiva em Sorriso/MT	57
CAPÍTULO 3 – A ESCOLA INCLUSIVA.....	61
3.1 Adaptação Curricular e Diversificação de Estratégias.....	69
3.2 Barreiras Atitudinais e Estruturais: o que ainda impede a Escola de ser para todos?	73
CAPÍTULO 4 – FORMAÇÃO DE PROFESSORES PARA A INCLUSÃO	75
4.1 Formação Inicial: identidade Profissional e Compromisso Social	79
4.2 Formação Continuada: reflexividade e prática colaborativa.....	83
4.3	85
ANÁLISE DE DADOS	85
4.3.1 Formação Continuada na Rede Municipal de Educação de Sorriso/MT	85
4.4 O papel do Professor no processo de inclusão.....	88
4.5 Ensino Colaborativo e o Trabalho em Equipe	91
4.6 Metodologias Diferenciadas e Tecnologias Assistivas para Inclusão Escolar.....	92
CAPÍTULO 5.....	94
ANÁLISE DOS DADOS: A PERCEPÇÃO DOS PROFESSORES.....	94
DOS QUESTIONÁRIOS DOS PROFESSORES	94
5.1. Perfil dos Participantes.....	94
5.2. Experiência com Inclusão	94
5.3. A falta de recursos adequados nas Escolas Públicas e a qualidade do Ensino	95
5.3.1 Resistência dos Alunos Regulares	96
5.3.2 A Gestão Escolar	97

5. 4 Preparação e Treinamento.....	98
5.5 Recursos e Apoios necessários para a Inclusão	99
5.6 Adaptações e Estratégias de Ensino.....	101
5.7 Obstáculos à Inclusão Efetiva.....	104
5.8. Construção de um Ambiente Inclusivo.....	108
5.9 Sugestões para Melhorias.....	109
5.10 Colaboração e Parcerias	114
5.11 Benefícios da Inclusão para todos os alunos.....	116
CAPÍTULO 6 – CONCLUSÃO	119

RESUMO

Esta pesquisa de mestrado, vinculada ao Programa de Pós-Graduação em Educação Inclusiva (PROFEI) da Universidade do Estado de Mato Grosso (UNEMAT), Unidade de Sinop, insere-se na linha de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva. O objetivo geral consistiu em investigar a formação de professores para a educação inclusiva, com ênfase nas políticas educacionais que orientam a escolarização de estudantes com necessidades educacionais especiais. Desenvolvida em parceria com o Centro Municipal de Formação para Profissionais da Educação (CEMFOR), a investigação buscou identificar as necessidades formativas dos docentes e analisar estratégias pedagógicas que favoreçam práticas inclusivas. Adotou-se abordagem qualitativa, com utilização de questionários, entrevistas e produção de podcasts como instrumentos de coleta de dados. Os objetivos específicos incluíram mapear os desafios enfrentados pelos professores, analisar práticas pedagógicas já consolidadas e examinar estratégias de organização didático-pedagógica em classes comuns que fortaleçam práticas inclusivas, assegurando a participação, a aprendizagem e o desenvolvimento pleno de todos os estudantes. Os participantes foram convidados de forma voluntária, sendo resguardados pelo sigilo e pela liberdade de interromper sua participação a qualquer momento. Os resultados indicam que a inclusão não se restringe ao acesso escolar, mas exige permanência com qualidade, respeito à diversidade e aprendizagem significativa (Meletti, 2008; Freire, 2005). Os dados evidenciam que a formação continuada ocupa papel central nesse processo (Carvalho, 1997; Mantoan, 2006), demandando apoio institucional, políticas públicas consistentes e práticas colaborativas (Vygotsky, 1998; Moran, 2012). O estudo destaca, ainda, a relevância do CEMFOR como espaço de mediação entre teoria e prática (Siluk & Pavão, 2014; Castro & Perdigão, 2019). Conclui-se que a educação inclusiva constitui um processo contínuo (Carvalho, 1997), que requer políticas efetivas e investimento na formação docente, bem como a consolidação de uma cultura institucional inclusiva (Marques, 2024), com vistas à construção de uma escola plural, democrática e capaz de garantir o direito à aprendizagem de todos (Mantoan, 2003; Sartoretto, 2011).

Palavras-chave: Educação Inclusiva; Formação de educadores; Desafios

ABSTRACT

This master's research is linked to the Postgraduate Program in Inclusive Education (PROFEI) at the State University of Mato Grosso (UNEMAT), Sinop Unit, and falls within the line of Special Education from the Perspective of Inclusive Education. The general objective was to investigate teacher training for inclusive education, with an emphasis on educational policies that guide the schooling of students with diverse special needs. The research was developed in partnership with the Municipal Center for Training Education Professionals (CEMFOR). The investigation sought to identify the training needs of teachers and analyze pedagogical strategies that favor inclusive practices. The research adopted a qualitative approach, using questionnaires, interviews, and podcast production as data collection instruments. The specific objectives included mapping challenges faced by teachers, analyzing already consolidated pedagogical practices, and, in this study, analyzing didactic-pedagogical organization strategies in regular classrooms that strengthen inclusive practices that ensure the participation, learning, and full development of all students. Participants were invited voluntarily, protected by confidentiality and the freedom to interrupt their participation at any time. The results indicate that inclusion is not limited to school access, but requires quality permanence, respect for diversity, and meaningful learning (Meletti, 2008; Freire, 2005). The data show that continuing education plays a central role in this process (Carvalho, 1997; Mantoan, 2006), requiring institutional support, consistent public policies, and collaborative practices (Vygotsky, 1998; Moran, 2012). The study also highlights the relevance of CEMFOR as a space for mediation between theory and practice (Siluk & Pavão, 2014; Castro & Perdigão, 2019). It is concluded that inclusive education is a continuous process (Carvalho, 1997), which requires effective policies and investment in teachers, as well as the consolidation of an inclusive institutional culture (Marques, 2024), in order to consolidate a pluralistic, democratic school capable of guaranteeing the right to learning for all (Mantoan, 2003; Sartoretto, 2011).

Keywords: Inclusive Education; Educator Training; Challenge

INTRODUÇÃO

Na conjuntura atual da educação brasileira, discutir a formação de professores para a atuação na perspectiva da educação inclusiva deixou de ser apenas uma pauta relevante e tornou-se, de fato, uma urgência que se manifesta cotidianamente nas escolas e nas salas de aula. Construir uma escola inclusiva que assegure, para além da matrícula, o acolhimento, a escuta e o respeito a cada singularidade compõe um desafio de grande complexidade. A inclusão efetiva-se por meio de ações concretas e de mudanças na organização escolar, não se resolvendo por meio de boas intenções ou de discursos predeterminados.

Conforme afirma Carvalho (1997), a inclusão é um processo contínuo que deve ser paulatinamente conquistado. Isso significa que tal processo se produz em ação coletiva e colaborativa, exigindo paciência, persistência e, sobretudo, disposição para rever atitudes e práticas pedagógicas. A mudança não é tarefa simples, especialmente em uma cultura que, durante séculos, não aprendeu a conviver com a diferença, tornando essa caminhada lenta, permeada de desafios e constantes retomadas.

Partindo dessa compreensão, importa destacar que a inclusão transcende o acesso, consistindo em garantir a permanência do estudante na escola com promoção efetiva da aprendizagem. Nesse contexto, o papel do professor mostra-se fundamental para a consolidação de práticas pedagógicas capazes de superar obstáculos, ainda que as estruturas escolares permaneçam, em muitos aspectos, excludentes e padronizadas.

A intencionalidade de pesquisar a temática da inclusão emerge da trajetória profissional como pedagoga na rede pública municipal de Sorriso, Mato Grosso, e foi construída em diálogo com o Centro Municipal de Formação para Profissionais da Educação (CEMFOR). Ao longo dessa trajetória, por meio de formações, trocas com pares e vivências no cotidiano escolar, tornou-se evidente que os entraves enfrentados pelos professores ao lidarem com uma realidade cada vez mais diversa revelam uma lacuna significativa na formação docente, tanto na formação inicial quanto na formação continuada, no que se refere à inclusão escolar.

A partir dessas inquietações, emergidas da prática e da escuta atenta, optou-se por investigar o papel do CEMFOR no processo de apoio pedagógico aos professores, com vistas à transformação da escola em um ambiente inclusivo. Esta pesquisa busca evidenciar a importância dos centros de formação continuada, em especial o CEMFOR,

na formação dos educadores, apresentando dados que demonstrem o impacto dessa parceria na promoção de uma educação inclusiva e de qualidade no município de Sorriso, Mato Grosso.

O interesse por essa temática tem raízes no contexto familiar: a mãe da pesquisadora possui deficiência intelectual e não logrou êxito em seu processo de escolarização, uma vez que, à época, era comum que professores mantivessem esses estudantes à margem das atividades, até que as próprias famílias optassem pela retirada da escola. Posteriormente, com a conclusão da graduação, vieram as vivências concretas com os estudantes, cada um portador de uma história singular, com seus ritmos, potencialidades, limitações e formas próprias de compreender o mundo. A graduação em Pedagogia foi concluída em 2011, pela Universidade Federal de Rondônia (UNIR), embora o interesse pela docência já houvesse se manifestado anteriormente, em 2009, quando da primeira experiência em sala de aula na condição de estagiária bolsista.

Desde aquele período, já era perceptível que muitos estudantes enfrentavam dificuldades no processo de aprendizagem, cada um apresentando formas singulares de se relacionar com o saber e de compreender o mundo. Foi a partir da convivência com esses estudantes que se compreendeu que o ato de ensinar não poderia ser padronizado nem homogêneo. Tal processo exige cuidado, criatividade e, sobretudo, sensibilidade, uma vez que cada estudante possui seu tempo, seu ritmo e sua história.

A opção pelo Mestrado Profissional em Educação Inclusiva é fruto de um percurso pessoal e profissional marcado por vivências intensas e significativas na área da Educação Especial, construído gradualmente ao longo de anos de atuação nesse campo. Em 2024, deu-se o ingresso no Mestrado Profissional em Educação Inclusiva (PROFEI), pela Universidade do Estado de Mato Grosso (UNEMAT). Para além da obtenção de um título acadêmico, esse percurso representa a concretização de uma trajetória constituída com esforço e propósito, bem como uma oportunidade de aprofundar conhecimentos, promover trocas de experiências e contribuir de forma mais qualificada para a efetivação da inclusão escolar.

Quando a inclusão passa a integrar o debate educacional, ela deixa de ser um conceito abstrato e converte-se em um movimento cotidiano de ações, mudanças de percepção e transformações de atitudes. Trata-se de um compromisso ético, social e pedagógico que convoca a um olhar mais atento e paciente em relação àqueles que, historicamente, foram alijados dos processos educativos. Na condição de professora e

mãe de filho com deficiência, que concebe a escola como um espaço verdadeiramente coletivo, há uma provocação permanente para rever, ampliar e ajustar as práticas pedagógicas, na crença de que é possível construir ambientes educativos nos quais cada sujeito se reconheça pertencente, sem precisar suprimir sua identidade para neles se inserir.

Nesta pesquisa, propõe-se examinar com profundidade a formação continuada e compreender de que modo ela pode constituir-se como suporte concreto aos professores no enfrentamento dos desafios da inclusão. A investigação parte da compreensão de que, ainda que o aparato jurídico-legal demande políticas públicas que contemplem estrutura física, recursos materiais e ordenamento pedagógico, a inclusão se efetiva quando o professor está adequadamente preparado, apoiado institucionalmente e sensibilizado para o acolhimento da diversidade.

Conforme aponta Mantoan (2006), não há inclusão quando o estudante é apenas admitido formalmente, mas tem sua trajetória condicionada à matrícula em classes ou instituições separadas. A autora defende que a inclusão se efetiva em sistemas educacionais que abandonam a lógica da segmentação entre o "normal" e o "especial" e passam a acolher os sujeitos em sua totalidade, considerando suas formas próprias de aprender, sem impor rótulos ou padrões rígidos de desempenho. Nessa perspectiva, faz-se necessário identificar quais são, de fato, as demandas formativas dos docentes, quais estratégias pedagógicas vêm sendo adotadas no cotidiano escolar e de que maneira as ações formativas do CEMFOR têm contribuído ou poderiam contribuir nesse processo.

A relevância desta pesquisa reside em evidenciar os caminhos da formação docente no contexto da educação inclusiva, revelando tanto os avanços quanto as barreiras que ainda persistem. Considera-se que o CEMFOR pode ocupar um lugar estratégico nesse processo, funcionando como espaço de mediação pedagógica entre a escuta das demandas docentes e a ação formativa sistematizada. Ademais, uma articulação mais estreita entre os espaços formativos e as escolas tem potencial para fortalecer os vínculos profissionais, estimular práticas colaborativas e promover uma educação mais justa e plural.

Esta introdução buscou situar o leitor no percurso que conduziu à escolha do tema e justificar sua relevância teórica, social e pedagógica. Discutir inclusão implica revisitar a história educacional e reconhecer que muitos sujeitos foram sistematicamente excluídos dos processos de escolarização. Implica, igualmente, afirmar a existência de

outras formas de ensinar e aprender, que reconhecem e valorizam a diversidade não como obstáculo, mas como constitutiva do processo educativo. Ao longo deste trabalho, a formação docente será examinada como um caminho promissor para a transformação da educação, orientada pelos princípios de justiça, equidade e compromisso coletivo.

É nesse cenário desafiador, mas repleto de possibilidades, que se situa o propósito central desta pesquisa: investigar a formação continuada promovida pelo CEMFOR, tendo como eixo condutor as práticas pedagógicas voltadas para a inclusão escolar. A proposta consiste em analisar de forma sistemática e crítica o que já foi realizado, reconhecendo os avanços e os obstáculos que ainda se interpõem ao processo, valorizando as conquistas resultantes do esforço coletivo e abrindo perspectivas para a reflexão sobre novos caminhos, ajustados à diversidade das salas de aula brasileiras e, em especial, à realidade do município de Sorriso, Mato Grosso.

Diante das inquietações oriundas da prática docente e da constatação de lacunas na formação continuada voltada à inclusão escolar, esta pesquisa delimita seu foco de investigação. Busca-se compreender de que modo a formação continuada pode, efetivamente, instrumentalizar os professores da rede municipal de ensino de Sorriso, Mato Grosso, para os desafios da educação inclusiva, tendo o Centro Municipal de Formação para Profissionais da Educação (CEMFOR) como lócus central dessa mediação. Para tanto, a investigação orienta-se pela seguinte pergunta de pesquisa: Quais necessidades formativas e obstáculos práticos emergem entre os docentes da rede municipal de Sorriso, Mato Grosso, e de que forma o CEMFOR, enquanto política pública de formação continuada, tem respondido ou pode responder a essas demandas?

O objeto de estudo é, portanto, a política de formação continuada de professores para a educação inclusiva ofertada pelo CEMFOR no município de Sorriso, Mato Grosso. Para fins de análise, define-se como objeto empírico as ações formativas - módulos, oficinas e palestras - voltadas à inclusão escolar, desenvolvidas pelo CEMFOR durante o ano letivo de 2025. A unidade de análise desta pesquisa é o professor da rede municipal de ensino participante dessas formações, com recorte abrangendo docentes que atuam na Educação Infantil e nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental.

A coleta de dados empíricos concentrou-se no período de março a outubro de 2025, buscando capturar a percepção dos docentes ao longo do ciclo formativo. Embora o CEMFOR tenha organizado, em 2025, um volume expressivo de turmas, envolvendo

aproximadamente 1.200 professores, a amostra desta pesquisa buscará representar qualitativamente esse universo, conforme detalhado na seção de metodologia.

No decorrer deste percurso investigativo, algumas questões norteadoras foram delineadas: de que maneira as formações oferecidas pelo CEMFOR têm contribuído para a organização de práticas pedagógicas inclusivas em sala de aula, favorecendo o processo de inclusão dos estudantes com deficiência na rede municipal de ensino de Sorriso? As análises empreendidas buscam ampliar a discussão, construir perspectivas de ação e aprofundar a compreensão sobre o tema. Nesse sentido, importa escutar com atenção e presença os sujeitos envolvidos, analisar os sentidos atribuídos à prática docente, reconhecer o que já vem sendo desenvolvido e identificar possibilidades de subsídios para avanços mais significativos. Dessa forma, o objetivo central que orienta este estudo é compreender como o CEMFOR atua na formação dos professores diante das exigências e dos desafios da inclusão escolar.

Os objetivos específicos foram organizados em três eixos: 1) identificar as necessidades formativas dos docentes no que se refere à educação inclusiva; 2) mapear as estratégias pedagógicas que vêm sendo adotadas ao longo do processo formativo; e 3) analisar a percepção dos professores acerca dos impactos dessas formações em suas práticas pedagógicas cotidianas.

A proposta central deste estudo assenta-se, portanto, na escuta atenta dos sujeitos envolvidos, no reconhecimento de suas trajetórias e na identificação de perspectivas para o avanço das práticas inclusivas, sem desconsiderar o que já foi construído. Parte-se da compreensão de que a inclusão escolar é um processo em permanente construção, que exige comprometimento, reflexão crítica e investimento contínuo na formação docente.

Optou-se por uma abordagem qualitativa neste estudo, partindo do entendimento de que as particularidades da formação docente e das práticas inclusivas apresentam uma complexidade que não pode ser reduzida a dados puramente numéricos, sendo permeadas por subjetividades, percepções e contextos específicos. O campo de pesquisa compreende professores da rede municipal de ensino de Sorriso, Mato Grosso, vinculados ao Centro Municipal de Formação para Profissionais da Educação (CEMFOR).

Os participantes foram selecionados por adesão voluntária, obedecendo aos seguintes critérios de inclusão: ser professor regente na Educação Infantil ou nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental e estar participando, ou ter participado, de ao menos um módulo formativo sobre educação inclusiva oferecido pelo CEMFOR no ano de 2025. A

amostra final foi composta por 61 professores, que responderam ao questionário diagnóstico e participaram das entrevistas semiestruturadas.

Para o alcance dos objetivos propostos, foram utilizados três instrumentos de coleta de dados, em perspectiva triangulada: questionário diagnóstico on-line, aplicado a um número ampliado de docentes, com vistas a mapear o perfil geral, as necessidades formativas e os principais entraves identificados; entrevistas semiestruturadas, realizadas com grupo focal de professores, com o propósito de aprofundar as percepções acerca dos desafios e da efetividade das formações promovidas pelo CEMFOR; produção de podcasts, que exerceu função metodológica dupla no processo investigativo, tendo sido publicados no canal institucional do YouTube.

Para a análise dos dados, adotou-se uma abordagem mista. Os resultados de natureza quantitativa, oriundos dos questionários, foram tabulados e analisados estatisticamente por meio de frequência e percentual, compondo um diagnóstico do perfil formativo dos participantes. Concomitantemente, os materiais de natureza qualitativa, provenientes das entrevistas e dos podcasts, foram transcritos e submetidos à análise temática, com identificação dos eixos emergentes. Os roteiros completos dos instrumentos de coleta encontram-se disponíveis nos Apêndices A e B.

Cabe destacar que o podcast exerceu função dupla no âmbito desta pesquisa: além de constituir fonte de dados, por meio da análise da articulação de saberes entre os participantes, funcionou como instrumento de devolutiva formativa, estabelecendo um canal de compartilhamento entre pares e transcendendo a função de mera coleta de informações. Todo o processo investigativo seguiu as diretrizes éticas para pesquisas com seres humanos estabelecidas pela Resolução CNS nº 510/2016, com aprovação do Comitê de Ética em Pesquisa da UNEMAT (Parecer CAAE nº 81757324.2.0000.5166). Os participantes foram devidamente esclarecidos acerca dos objetivos da pesquisa por meio do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE), sendo assegurados o sigilo de suas identidades e a confidencialidade de suas respostas.

A estrutura do trabalho está organizada da seguinte forma: o capítulo I dedica-se à contextualização da educação inclusiva, explorando suas bases políticas e legais, discutindo práticas pedagógicas consolidadas ou em construção e os dilemas que envolvem a formação docente nesse campo, com apresentação de estratégias formativas e análise crítica das ações desenvolvidas.

O Capítulo II apresenta um breve histórico do município de Sorriso, Mato Grosso, abordando seu desenvolvimento econômico e social e evidenciando as contradições entre o horizonte projetado e a realidade vivida, entre conquistas e desigualdades, revelando como o contexto local impacta diretamente a inclusão escolar.

O Capítulo III propõe uma reflexão sobre a escola inclusiva, discutindo adaptação curricular, diversificação de estratégias, organização do currículo, práticas pedagógicas e o uso de recursos e tecnologias assistivas.

O Capítulo IV volta-se especificamente para a formação de professores, analisando tanto a formação inicial quanto a continuada, com destaque para seus limites, possibilidades e a necessidade de uma prática reflexiva e colaborativa. O Capítulo V apresenta a análise dos dados coletados junto aos professores, conferindo voz aos sujeitos da pesquisa e evidenciando suas percepções acerca dos desafios enfrentados, da estrutura e dos recursos disponíveis, das resistências culturais, das estratégias de ensino e do uso de tecnologias assistivas. Por fim, no Capítulo VI, trago a conclusão e as propostas, consolidando os fios tecidos ao longo da caminhada. Com este trabalho, deixo caminho para convidar os futuros autores a prosseguir na luta por uma educação inclusiva, plural e humana.

CAPÍTULO 1 – FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA E CONTEXTO

1 Evolução Histórica da Educação Especial

A trajetória da Educação Especial no Brasil foi, por muito tempo, construída a partir de concepções originárias do século XIX, fortemente influenciadas por modelos importados da Europa. Essa influência estrangeira era predominante e orientava costumes, valores e visões de mundo, embalados em um discurso de "normalidade" que excluía aqueles que destoavam do padrão esperado.

Retrocedendo ao século XVII, crianças com deficiência eram percebidas como um fardo ou mesmo como expressão de punição divina, sendo abandonadas em espaços públicos e instituições religiosas, sem qualquer política de proteção. Conforme Ferreira (1994, p. 67), tal condição seria interpretada ora como "marca da punição divina, a expiação dos pecados", ora como "expressão do poder sobrenatural, ou seja, o acesso às [dimensões] inatingíveis para a maioria".

Muitas dessas crianças não sobreviviam, sucumbindo ao frio, à sede, à fome ou à violência. Jannuzzi (2004, p. 9) afirma que o destino reservado às crianças nascidas com alguma deficiência ou deformidade era o abandono "em lugares assediados por bichos que muitas vezes as mutilavam ou matavam". Pessotti (1984, p. 3) acrescenta que, em Esparta, "crianças portadoras de deficiências físicas ou mentais eram consideradas sub-humanas, o que legitimava sua eliminação ou abandono", evidenciando a amplitude histórica e geográfica dessa prática.

Segundo Bruno (2006, p. 9), "as raízes históricas e culturais do fenômeno da deficiência sempre foram marcadas por forte rejeição, discriminação e preconceito". Tal contexto engendrou um ciclo sistemático de exclusão e invisibilidade dessas pessoas, particularmente no que se refere ao acesso à educação, ao desenvolvimento cognitivo e às relações sociais, cujas consequências se estenderam por séculos.

Nesse contexto, em vez de oportunidades, construíram-se barreiras, e em lugar do acolhimento, proliferaram-se rótulos. O que deveria constituir espaço de troca e pertencimento tornou-se, frequentemente, arena de julgamentos e exclusão. Segundo Venâncio (1999), no início do século XVIII surgiram as chamadas rodas dos expostos, primeiramente em Salvador e no Rio de Janeiro, e posteriormente em São Paulo, já no início do século XIX. Mais do que uma estrutura giratória de madeira, esse dispositivo

simbolizava uma mudança que, ainda que tímida, sinalizava o início de um movimento em direção ao cuidado institucionalizado. Conforme descreve Gonçalves (1987, p. 37-38), a roda dos expostos destinava-se a:

(...) aparelho, em geral de madeira, do formato de um cilindro, com um dos lados vazados, assentado num eixo que produzia um movimento rotativo, anexo a um asilo de menores. A utilização desse tipo de engrenagem permitia o ocultamento da identidade daquele(a) que abandonava. (...) A manutenção do segredo sobre a origem social da criança resultava da relação promovida entre abandono de crianças e amores ilícitos. Os espaços especialmente destinados a acolher crianças visavam, num primeiro momento, absorver os frutos de tais uniões. Com o tempo essas instituições passaram a ser utilizadas também por outros motivos (...) Casa dos Expostos, Depósito dos Expostos e Casa da Roda eram designações correntes no Brasil para os asilos de menores abandonados”. (Gonçalves, 1987:37-38)

Essas rodas permitiam que as crianças fossem deixadas de forma anônima, resguardadas do julgamento social, para então serem acolhidas por instituições religiosas, em geral mantidas por ordens religiosas femininas, que se encarregavam de cuidar delas e encaminhá-las para adoção. Foi por meio dessa prática que se estabeleceu uma primeira forma de responsabilidade coletiva, na medida em que a sociedade, ainda que de maneira hesitante, começava a reconhecer a existência dessas crianças e a necessidade de ampará-las institucionalmente. Como apontam Capellini e Rodrigues (2010), esse movimento representou o início de uma longa trajetória que, gradualmente, foi abrindo caminho para a compreensão da Educação Especial como direito, e não como ato de caridade.

De acordo com Bruno (2006), as primeiras iniciativas voltadas à educação de pessoas com deficiência surgiram na França, por volta de 1620, com Jean Paul Bonet, que buscava ensinar pessoas surdas a falar. Posteriormente, foram criadas em Paris instituições especializadas nesse atendimento, como a do abade Charles M. Eppé, que desenvolveu o Método dos Sinais para facilitar a comunicação com surdos. No mesmo contexto, Valentin Haüy fundou, em 1784, o Instituto Real dos Jovens Cegos, voltado à leitura tátil por meio de letras em relevo.

Conforme Souza (2019), o Brasil deu seus primeiros passos no campo da Educação Especial no século XIX, tendo como marco histórico a criação do Instituto dos Meninos Cegos, em 1854, no Rio de Janeiro, posteriormente denominado Instituto Benjamin Constant (IBC). Essa iniciativa representou um avanço significativo no reconhecimento social do direito à educação das pessoas com deficiência visual, constituindo um dos primeiros esforços institucionais nessa direção no país.

Em 1857, foi fundado o Instituto dos Surdos-Mudos que, ao longo do tempo, passou por sucessivas transformações até consolidar-se como o Instituto Nacional de Educação de Surdos (INES). Essas instituições protagonizaram os primeiros movimentos de uma educação especial que, ainda em processo de estruturação, ensaiava seus passos iniciais na direção da inclusão.

No início do século XX, em 1926, foi criado no Brasil o Instituto Pestalozzi, dedicado ao atendimento de pessoas com deficiência intelectual. Com muitas dificuldades, a Educação Especial foi gradualmente adquirindo estrutura, visibilidade e legitimidade social. A cada nova iniciativa, tornava-se mais evidente que a exclusão, ainda que predominante, não constituiria uma condição permanente. Em 1945, a Sociedade Pestalozzi deu um passo significativo ao criar o primeiro atendimento educacional especializado para pessoas com altas habilidades e superdotação, sob a influência do pensamento inovador de Helena Antipoff, figura central nessa trajetória histórica (Mendes, 2010).

Cabe destacar que essas instituições surgiram em um contexto marcado pelo silêncio e pela invisibilidade, sendo resultado de uma persistência que se afirmava mesmo diante de um cenário desfavorável à inovação educacional. Cada uma delas, à sua maneira, contribuiu para consolidar a compreensão coletiva de que o direito à educação não é privilégio de alguns, mas uma condição que deve ser assegurada a todos.

Em 1948, a Declaração Universal dos Direitos Humanos constituiu um marco histórico para a dignidade humana e sinalizou novos rumos para a educação especial em âmbito mundial. Suas diretrizes foram progressivamente incorporadas tanto no cenário internacional quanto no Brasil, onde o documento alcançou o status de emenda constitucional, conferindo-lhe força normativa no ordenamento jurídico nacional (ONU, 1948).

Esse reconhecimento já vinha sendo delineado no cenário internacional. Foi em 1948, no contexto do pós-guerra, que a comunidade internacional proclamou que todos os seres humanos nascem livres e iguais em dignidade e direitos, por meio da Declaração Universal dos Direitos Humanos.

O referido documento estabeleceu um princípio fundamental: nenhuma justificativa poderia legitimar o impedimento ao acesso à educação. Nenhuma diferença de raça, cor, sexo, idioma, religião ou opinião política deveria constituir obstáculo entre o sujeito e o conhecimento. Conforme pontua Sartoretto (2011), os signatários desse

marco histórico afirmaram que o acesso à educação pública e gratuita não poderia estar condicionado ao desempenho físico, sensorial ou cognitivo dos indivíduos.

Dessa forma, o que se apresentava como um documento jurídico revelou-se, progressivamente, um instrumento de transformação social, constituindo-se em uma das referências centrais para a afirmação do direito à educação na diversidade e para o enfrentamento de práticas discriminatórias.

Em 1954, foi fundada a primeira Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais (APAE), marco significativo na história da Educação Especial brasileira. Ainda que, em seus primórdios, esses atendimentos se desenvolvessem em perspectiva segregada, distantes de uma proposta integradora, não se pode desconsiderar o protagonismo das instituições privadas de caráter assistencial nesse processo. Segundo Ferreira e Nunes (1997, apud Pavão e Pavão, 2018), essas organizações foram gradualmente assumindo funções que supririam a ausência do Estado, ao oferecer serviços educacionais especializados e influenciar a formulação das políticas públicas da área. Ainda que marcadas por limitações, essas instituições desempenharam papel relevante na estruturação da Educação Especial no país.

Em 1961, a educação das pessoas com deficiência recebeu seu primeiro respaldo legal de abrangência nacional com a promulgação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), Lei nº 4.024/1961. Ainda que marcada por limitações, essa legislação representou um avanço ao inserir a educação especial no âmbito do sistema geral de ensino, sinalizando a intenção de integrar esses estudantes à comunidade escolar e de reconhecer institucionalmente seu direito à educação (Brasil, 1961).

A lei não solucionou as profundas lacunas históricas que caracterizavam o atendimento educacional às pessoas com deficiência, mas estabeleceu um ponto de partida normativo relevante, ao afirmar que a educação especial não deveria ocorrer à margem do sistema regular, mas como parte integrante dele.

Todavia, a efetivação prática das disposições legais ainda carecia de avanços substanciais. Enquanto a legislação sinalizava a abertura de caminhos, a realidade escolar mantinha a pessoa com deficiência à margem dos processos educativos, em condição de invisibilidade social. O desafio que se impunha era, portanto, transformar o direito à educação em algo concreto, acessível e efetivamente inclusivo, superando a distância entre o texto normativo e a prática pedagógica.

Não bastava, portanto, enunciar direitos por meio de instrumentos legais; era necessário enfrentar os obstáculos estruturais e construir condições reais para que as diferenças fossem reconhecidas como constitutivas do processo educativo. Apesar das limitações do período, as bases normativas da educação inclusiva foram sendo gradualmente estabelecidas, demandando continuidade, comprometimento e ação coletiva.

A promulgação da Constituição Federal de 1988 representou um marco histórico de renovação democrática e de resgate dos direitos fundamentais. O artigo 5º estabeleceu que todos são iguais perante a lei, sem distinção de qualquer natureza, assegurando a cada indivíduo o direito à vida, à liberdade, à igualdade, à segurança e à propriedade (Brasil, 1988). A Constituição Federal, amplamente reconhecida como Constituição Cidadã, reafirmou o compromisso do Estado com a equidade e a justiça social. Em seu artigo 208, inciso III, consagrou a educação como direito de todos, determinando que o atendimento às pessoas com deficiência ocorresse, preferencialmente, na rede regular de ensino.

Tal disposição representou um avanço significativo, na medida em que expressava a intenção de romper com a lógica histórica de exclusão e de promover a convivência no espaço escolar comum. A escola, que durante décadas havia restringido o acesso das pessoas com deficiência ou as segregado em espaços apartados, passou a ser desafiada a rever suas práticas e a reconhecer, em cada sujeito, o direito inalienável à aprendizagem.

Entre os marcos normativos desse período, destaca-se o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), promulgado em 1990, que reconheceu crianças e adolescentes como sujeitos de direitos, conferindo à infância e à juventude centralidade nas políticas públicas. Posteriormente, a Lei nº 9.394/1996, nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), consolidou uma perspectiva mais democrática e atenta à diversidade, ampliando o escopo do sistema educacional brasileiro e reafirmando a educação como prática de acolhimento, inclusão e transformação social.

A efetivação da educação inclusiva exige mais do que disposição institucional; requer escuta atenta, planejamento pedagógico e condições estruturais adequadas. Conforme aponta Meletti (2008, p. 7), "a educação inclusiva se apoia na crença de que o acesso bem como a permanência do aluno na escola regular são via de ruptura com a condição de segregação, exclusão social historicamente imposta a essas pessoas". Nessa perspectiva, a inclusão não deve ser implementada de forma superficial, sem a devida

preparação do ambiente escolar. É fundamental refletir com rigor sobre seus propósitos: quais benefícios o estudante obterá e de que modo poderá desenvolver sua trajetória formativa junto aos colegas da rede regular de ensino.

A Educação Especial consolidou-se gradualmente, em um percurso marcado por desafios e transformações contínuas, impulsionado por marcos normativos relevantes. Entre eles, destacam-se a Constituição Federal de 1988, que afirmou o princípio da igualdade; a LDB de 1996, que reorganizou as bases do sistema educacional brasileiro; e, sobretudo, a Declaração de Salamanca, de 1994, que reafirmou o princípio de que a escola regular é o espaço legítimo de educação para todos, sem distinção. A Lei Federal nº 7.853/1989 também merece destaque, por ter inaugurado princípios de uma política educacional orientada pela equidade, pelo respeito e pela cidadania. Em conjunto, esses instrumentos normativos constituíram o arcabouço jurídico de sustentação da educação inclusiva no Brasil, sinalizando a superação gradual de práticas históricas de exclusão.

A Lei Federal nº 7.853/1989 estabeleceu que as pessoas com deficiência não poderiam ser tratadas de forma diferenciada ou discriminatória no âmbito do sistema educacional, vedando qualquer restrição ao acesso aos benefícios oferecidos aos demais estudantes, incluindo material escolar, alimentação e bolsas de estudo. A legislação determinou, ainda, a obrigatoriedade de matrícula de estudantes com deficiência na rede pública de ensino, sem admissão de práticas excludentes ou discriminatórias. Esse conjunto normativo consolidou a compreensão de que a escola é um espaço de direito para todos, incluindo, com especial ênfase, o público-alvo da Educação Especial, composto por pessoas com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação (Brasil, 2008). A inclusão, nesse contexto, não se configura como concessão, mas como direito fundamental, alicerce ético de uma sociedade democrática.

A escola, que por muito tempo privilegiou apenas aqueles que correspondiam a um determinado padrão, passou a ser desafiada a se transformar. A proposta era simples em sua formulação, mas de caráter revolucionário em sua implementação: superar as barreiras que, historicamente, mantiveram determinados sujeitos à margem dos processos educativos. A exclusão, antes naturalizada e quase institucionalizada, passou a ser reconhecida, problematizada e combatida.

No Brasil, esse processo se articulou às diretrizes internacionais, notadamente por meio da adesão à Declaração Mundial sobre Educação para Todos, assinada em

Jomtien em 1990, e à Declaração de Salamanca, de 1994. Esses documentos foram fundamentais para fortalecer o direito universal à educação, por explicitarem como milhões de estudantes foram historicamente excluídos do sistema de ensino ou marginalizados no interior do próprio ambiente escolar, em razão de sua cor, raça, gênero, condição física, intelectual ou sensorial, classe social ou pertencimento cultural.

A educação inclusiva foi se consolidando como um movimento capaz de transformar profundamente as práticas escolares, abrindo caminhos para formas mais diversificadas, plurais e significativas de ensinar e aprender. Ainda que os desafios permaneçam, garantir o direito à educação para todos não constitui utopia, mas uma obrigação legal e moral, alicerce de uma sociedade que se pretende inclusiva, justa e democrática.

Na perspectiva de Sandoval Mena et al. (2025), para que a educação inclusiva se efetive, é responsabilidade de todos os profissionais da educação criar ambientes escolares nos quais cada estudante, sem exceção, possa aprender e sentir-se pertencente. Nesse contexto, os professores configuram-se como agentes centrais na promoção da participação e na prevenção da exclusão escolar.

Conforme apontam Castro e Perdigão (2019), a homologação da LDB inaugurou uma nova orientação nas condutas educacionais, entre as quais se destaca a política de inclusão no âmbito da escola comum. Esse movimento representou o início da superação de práticas excludentes que, historicamente, relegavam as pessoas com deficiência a espaços segregados. A inclusão passou a ser compreendida não como concessão, mas como obrigação legal e moral, exigindo políticas públicas consistentes, ações estruturadas e investimento na formação docente qualificada (Castro; Perdigão, 2019).

Nessa mesma direção, as Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica, instituídas pela Resolução CNE/CEB nº 2/2001, reforçaram esse compromisso normativo. Em seu artigo 2º, o documento determina que os sistemas de ensino devem matricular todos os estudantes, cabendo às escolas organizar-se para garantir o direito à aprendizagem, inclusive e prioritariamente daqueles com necessidades educacionais especiais (Brasil, 2001). Essa diretriz ampliou o entendimento da Educação Especial como modalidade complementar ao ensino comum, e não substitutiva a ele. Ainda nesta linha, Glat; Pletsch; Fontes (2007), lembram que,

Educação Inclusiva não consiste apenas em matricular o aluno com deficiência em escola ou turma regular como um espaço de convivência

para desenvolver sua ‘socialização’. A inclusão escolar só é significativa se proporcionar o ingresso e permanência do aluno na escola com aproveitamento acadêmico, e isso só ocorrerá a partir da atenção às suas peculiaridades de aprendizagem e desenvolvimento. (Glat; Pletsch; Fontes, 2007, p. 344).

Para Carvalho (2007), a Educação Inclusiva pode ser compreendida como a prática que acolhe a todos, independentemente de suas habilidades, deficiências, origem socioeconômica ou pertencimento cultural. Essa proposta reflete um compromisso com a educação de qualidade para todos e com todos, buscando eliminar as barreiras para a aprendizagem e para a participação dos estudantes, sem distinção. De acordo com Cunha (2015, p. 63), o aprendizado não deve ser confundido com os processos naturais de crescimento humano, pois envolve o indivíduo nas diversas etapas da vida, constituindo uma aquisição de caráter permanente. A inclusão, nessa perspectiva, evidencia que todas as pessoas são igualmente importantes na comunidade escolar, e que a diversidade enriquece o ambiente cultural e potencializa novas aprendizagens.

Em 2008, o Brasil avançou significativamente na trajetória da educação inclusiva com a formulação da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (PNEEPEI), que colocou a escola diante da responsabilidade de garantir o acesso, a permanência, a participação efetiva e a igualdade de oportunidades no sistema regular de ensino (Brasil, 2008). Rompia-se, assim, de forma explícita, com a tradição histórica de segregação e exclusão, reafirmando que todas as crianças e adolescentes devem ser matriculados no ensino comum. A educação inclusiva consolidou-se, nesse contexto, como paradigma fundamentado nos princípios dos direitos humanos, constituindo dever do Estado e direito inalienável dos estudantes.

O Atendimento Educacional Especializado (AEE) adquiriu papel de destaque nesse processo, deixando de exercer função meramente auxiliar para assumir uma função central, articuladora e orientadora no contexto escolar. O AEE passou a ser compreendido como suporte estrutural que assegura tanto o acesso à escola, quanto a permanência e o desenvolvimento pleno de cada sujeito no espaço escolar, desde a Educação Infantil até o Ensino Superior. Esse serviço reforça o princípio de que todos os estudantes merecem ser reconhecidos e valorizados, tendo assegurado o direito de encontrar seu espaço na escola, com os recursos adequados, o apoio necessário e as condições propícias ao sentimento de pertencimento.

Para consolidar esse novo paradigma, Siluk e Pavão (2014) apontam que surgiram normativas que ampliaram progressivamente o arcabouço jurídico da educação inclusiva. Nesse percurso, destaca-se a promulgação, em 2015, da Lei Brasileira de Inclusão (Lei nº 13.146/2015), conhecida como LBI, que além de aprimorar o ordenamento jurídico existente, estabeleceu os fundamentos de uma nova concepção de cidadania, conferindo maior força e abrangência às políticas de inclusão.

De acordo com a Lei nº 13.146/2015, o avanço em direção à inclusão pressupõe o reconhecimento e o enfrentamento de barreiras que permeiam o cotidiano das pessoas com deficiência em múltiplas dimensões: arquitetônicas, tecnológicas, atitudinais e comunicacionais. Essas barreiras manifestam-se nos espaços urbanos, nos transportes, nos sistemas digitais e, de forma especialmente significativa, nas atitudes e práticas que reproduzem preconceitos no ambiente escolar. Conforme enfatiza Mantoan (2003, p. 14), “se o que pretendemos é que a escola seja inclusiva, é urgente que seus planos se redefinam para uma educação voltada para a cidadania global, plena, livre de preconceitos, que reconhece e valoriza as diferenças”.

Definir o que é ser um professor inclusivo é um desafio considerável, visto que o tema abrange múltiplas facetas e leituras. visto que o tema abrange múltiplas dimensões e perspectivas. A questão impõe uma análise crítica tanto da formação inicial quanto do desenvolvimento profissional contínuo dos educadores, bem como dos princípios e métodos que fundamentam sua prática pedagógica. Na perspectiva de Sandoval Mena et al. (2025), a docência inclusiva exige a reconfiguração dos currículos e das estratégias de formação dos futuros professores, com a finalidade de capacitá-los a desenvolver uma postura ética e comprometida com a diversidade humana, de modo que possam atuar como efetivos promotores da inclusão no contexto escolar.

Nesse contexto, observa-se que a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), ao se limitar à menção das barreiras arquitetônicas e comunicacionais, deixa de contemplar uma dimensão essencial do problema. Ao não abordar as barreiras atitudinais, manifestadas em práticas discriminatórias, silenciamentos e atitudes de indiferença, o documento negligencia aquilo que, no cotidiano escolar, representa um dos principais obstáculos à participação e ao reconhecimento dos estudantes com deficiência em sua singularidade.

Segundo o Estatuto da Deficiência (BRASIL, 2015), barreiras são:

Qualquer entrave, obstáculo, atitude ou comportamento que limite ou impeça a participação social da pessoa, bem como o gozo, a fruição e o exercício de seus direitos à acessibilidade, à liberdade de movimento e de expressão, à comunicação, ao acesso à informação, à compreensão, à circulação com segurança, entre outros (Brasil, 2015).

Conforme alertam Mercado e Fumes (2017, p. 9), desconsiderar as barreiras atitudinais representa um risco concreto de violação ao direito fundamental de cada sujeito de ser reconhecido em sua singularidade, por meio do silêncio e da omissão institucional. Silva e Vieira (2019), quanto a LBI, reafirmam que a inclusão não constitui uma escolha, mas uma exigência do Estado democrático de direito.

A trajetória da inclusão no Brasil caracteriza-se por um percurso não linear, marcado por avanços, retrocessos e desafios persistentes. Ainda assim, o propósito que orienta esse processo permanece claro: construir uma escola na qual todos os estudantes pertençam, aprendam e convivam, e na qual a diferença não seja motivo de distanciamento, mas fundamento para o respeito, o acolhimento e a valorização da diversidade.

Quadro 1 – Trajetória Histórica da Educação Especial no Brasil

Período / Ano	Marco Histórico / Evento	Autores / Fontes	Concepções e Significados
Século XVII	Abandono e exclusão de crianças com deficiência; vistas como castigo divino.	Ferreira (1994); Jannuzzi (2004); Pessoti (1984)	Pessoas com deficiência eram marginalizadas, abandonadas ou eliminadas. A deficiência era vista como punição divina ou sub-humanidade.
Século XVIII – XIX (início)	“Rodas dos Expostos” (instituições para abandono de crianças).	Venâncio (1999); Gonçalves (1987)	Primeiras práticas de acolhimento institucional. Ainda baseadas na caridade e na ocultação da identidade materna.
1620 – 1784 (França)	Início da Educação Especial na Europa com Bonet, Eppé e Haüy.	Bruno (2006)	Ensino de surdos e cegos; surgimento dos primeiros métodos especializados. Forte influência europeia sobre o Brasil.
1854	Criação do Instituto dos Meninos Cegos (atual Instituto Benjamin Constant - IBC).	Souza (2019)	Primeiro marco oficial da Educação Especial no Brasil. Foco assistencialista e segregado.

1857	Criação do Instituto dos Surdos-Mudos (atual INES).	Souza (2019)	Expansão da educação especializada; ainda sem inclusão.
1926	Fundação do Instituto Pestalozzi.	Mendes (2010)	Atendimento a pessoas com deficiência mental; início de práticas educacionais estruturadas.
1945	Sociedade Pestalozzi inicia atendimento a superdotados (Helena Antipoff).	Mendes (2010)	Primeira ação voltada às altas habilidades; avanço para uma visão mais ampla da diferença.
1948	Declaração Universal dos Direitos Humanos.	ONU (1948); Sartoretto (2011)	Educação reconhecida como direito universal; marco para políticas de equidade.
1954	Criação da APAE.	Ferreira & Nunes (1997, apud Pavão e Pavão, 2018)	Atendimento segregado e assistencialista, porém, estruturante para políticas futuras.
1961	Primeira LDB (Lei nº 4.024/61).	Brasil (1961)	Reconhecimento legal da Educação Especial; ainda sob perspectiva integradora e limitada.
1971	LDB nº 5.692/71.	Brasil (1971)	“Tratamento especial” — reforço à segregação; pouca efetividade inclusiva.
1988	Constituição Federal (“Constituição Cidadã”).	Brasil (1988)	Garantia de igualdade e direito à educação inclusiva preferencialmente em escola regular.
1989	Lei Federal nº 7.853/89.	Brasil (1989)	Estabelece direitos da pessoa com deficiência e responsabilidade do Estado.
1990	Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA).	Brasil (1990)	Crianças passam a ser vistas como sujeitos de direitos, incluindo o acesso à educação.
1990	Declaração de Jomtien – Educação para Todos.	UNESCO (1990)	Educação como direito universal; marco internacional para a inclusão.
1994	Declaração de Salamanca.	UNESCO (1994); Castro & Perdigão (2019)	Marco mundial da Educação Inclusiva: escola regular como espaço de todos.
1996	Nova LDB nº 9.394/96.	Brasil (1996)	Introduz o princípio da inclusão e da diversidade no sistema educacional.
2001	Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação	Brasil (2001); Rocha & Miranda (2009)	Determina matrícula de todos os alunos nas escolas comuns. Avanço conceitual importante.

	Básica (Res. CNE/CEB nº 2/2001).		
2003–2004	Pesquisas da ANPED sobre educação inclusiva.	Victor, França & Teixeira (2018)	Mostram baixa presença de crianças com deficiência na educação básica.
2008	Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (PNEEPEI).	Brasil (2008)	Obriga matrícula de todos os estudantes na escola comum; consolida o AEE.
2015	Lei Brasileira de Inclusão (Lei nº 13.146/2015).	Mantoan (2003); Silva & Vieira (2019)	Reforça a inclusão como dever do Estado e direito inegociável; combate barreiras atitudinais e arquitetônicas.
2017–2019	Debates sobre barreiras atitudinais e BNCC.	Mercado & Fumes (2017); Silva & Vieira (2019)	BNCC reconhece parte das barreiras, mas falha em tratar as atitudinais; necessidade de políticas humanizadas.

Fonte: a autora (2025), com base em Ferreira (1994), Jannuzzi (2004), Souza (2019), Mendes (2010), UNESCO (1994), Brasil (1961–2015), entre outros

1.2 A construção histórica e as Políticas Nacionais da Educação Especial na perspectiva inclusiva

O movimento mundial pela educação inclusiva constitui, fundamentalmente, uma ação política, cultural, social e pedagógica orientada pela luta pelo direito de todos os estudantes de aprender e participar conjuntamente, sem qualquer forma de discriminação ou segregação. Segundo Uchoa e Chacon (2022), a educação inclusiva representa um desafio considerável, cuja responsabilidade é compartilhada entre a escola e a sociedade. Para garantir a aprendizagem de todos, esse processo exige esforço contínuo, fundamentado em estudo, comprometimento e sensibilidade, por meio de práticas sistemáticas e planejadas.

Esse paradigma constitui um referencial essencial ancorado nos direitos humanos, cuja principal característica é a articulação indissociável entre igualdade e diferença, tratadas como dimensões complementares. Dessa forma, transcende a perspectiva de uma equidade puramente formal, ao propor uma análise aprofundada das raízes históricas que produziram as diversas formas de exclusão, dentro e fora da escola.

Diante das dificuldades persistentes nos sistemas de ensino, torna-se imperativo reconhecer e enfrentar as práticas discriminatórias, construindo alternativas concretas para sua superação. É nesse contexto que a educação inclusiva assume protagonismo no debate contemporâneo, evidenciando o papel central que a escola deve desempenhar no rompimento com a lógica histórica da exclusão. A organização das escolas e das classes especiais necessita, portanto, ser repensada, de modo a garantir que todos os estudantes, consideradas suas diferenças e necessidades, sejam efetivamente acolhidos e atendidos.

Em 2008, a publicação da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (PNEEPEI) estabeleceu como objetivo central garantir a inclusão escolar dos estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação, orientando os sistemas de ensino a assegurar o acesso ao ensino regular com participação ativa, aprendizagem consistente e continuidade até os níveis mais elevados de escolarização.

A Educação Especial configura-se, além de um conjunto de práticas técnicas, uma modalidade educacional comprometida com o atendimento às necessidades de indivíduos com deficiências ou dificuldades específicas de aprendizagem, fundamentada no princípio do direito à educação de qualidade para todos.

[...] a educação especial é uma modalidade de ensino que perpassa todos os níveis, etapas e modalidades, realiza o atendimento educacional especializado, disponibiliza os recursos e serviços e orienta quanto a sua utilização no processo de ensino e aprendizagem nas turmas comuns do ensino regular. (Brasil, 2008, p. 7).

Essa modalidade atravessa todos os níveis, etapas e modalidades do ensino, constituindo-se como componente intrínseco e permanente da organização escolar. O Atendimento Educacional Especializado (AEE) desempenha a função de oferecer recursos, serviços e orientações que assegurem o desenvolvimento do ensino e da aprendizagem nas classes comuns do ensino regular de forma inclusiva.

A Educação Especial é reconhecida como modalidade presente em todos os níveis, etapas e formas de escolarização, devendo, portanto, estar registrada no projeto político-pedagógico de cada escola, conforme determina o artigo 29 da Resolução de 2010 (Brasil, 2010, p. 10). Nessa mesma direção, o Decreto nº 7.611/2011 (Brasil, 2011a) reforça o compromisso do Estado com o papel da Educação Especial, definindo o AEE como um conjunto articulado de ações, recursos pedagógicos e de acessibilidade, organizado com continuidade. Esse atendimento pode assumir duas formas: I) como

complemento à formação de estudantes com deficiência ou com transtornos globais do desenvolvimento; e II) como suplemento à formação dos estudantes com altas habilidades ou superdotação (Brasil, 2011a, art. 2º).

O Decreto nº 7.612/2011 (Brasil, 2011b) instituiu o Plano Nacional dos Direitos da Pessoa com Deficiência, articulando ações nas áreas de educação, saúde, assistência social, direitos humanos, ciência, tecnologia, habitação e trabalho, com o propósito de eliminar barreiras e ampliar o acesso a direitos fundamentais. Essa política abrange todas as etapas da escolarização, da Educação Infantil ao Ensino Superior, conferindo à Educação Especial caráter transversal e indispensável. No âmbito dessa política, a oferta do AEE e a formação dos professores e demais profissionais da educação assumiram papel central no processo de construção de uma escola inclusiva. Cabe destacar, ainda, que a diversidade contemplada pela educação inclusiva não se restringe à deficiência, estendendo-se a aspectos como raça, gênero, opinião e demais características que constituem a singularidade dos sujeitos.

A Educação Especial, na perspectiva da inclusão, supera o paradigma historicamente centrado na deficiência e orienta o olhar para a própria estrutura escolar, seus espaços, métodos e formas de comunicação, buscando identificar e remover os obstáculos que impedem a plena participação e aprendizagem de todos os estudantes.

A acessibilidade, aqui, não é como uma pedra fundamental, seja nos caminhos que o estudante percorre (as barreiras arquitetônicas), seja nas vozes e sinais que circulam pelo ambiente escolar oralidade, escrita, Libras, linguagem digital, tudo deve falar a linguagem da inclusão. Por isso, a Educação Especial deve estar viva e pulsante dentro do Projeto Político-Pedagógico da escola.

Para tanto, o Atendimento Educacional Especializado (AEE) tem como finalidade de segurar, garantindo que alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento ou altas habilidades/superdotação tenham acesso aos recursos que potencializam suas vivências escolares. E não é só isso, estamos falando de tecnologias assistivas, materiais pedagógicos adaptados, intérpretes de Libras e outros apoios que, juntos, atuam na formação da educação inclusiva.

Nesse sentido, a legislação brasileira traça caminhos e oferece clareza sobre como a Educação Especial deve se entrelaçar à educação como um todo, sem muros ou divisórias. Como bem aponta a norma:

A Educação Especial na Perspectiva Inclusiva contempla a identificação e a eliminação das barreiras, principalmente as de acesso aos conhecimentos, deslocando o foco da condição de deficiência de estudantes para a organização e a promoção da acessibilidade aos ambientes escolares (arquitetônica) e à comunicação (oral, escrita, a autonomia e a independência dos educandos. A educação especial integra a educação regular, devendo ser prevista no Projeto Político Pedagógico para a garantia da oferta do Atendimento Educacional Especializado (AEE) aos educandos com deficiência, com transtornos globais do desenvolvimento, com altas habilidades/superdotação, por meio do ensino do uso de equipamentos, recursos de tecnologia e materiais pedagógicos acessíveis, da oferta de tradução e interpretação da Libras, entre outros (Brasil, 2016, p. 36).

Ademais, a acessibilidade consolidou-se como princípio orientador das políticas voltadas à garantia do direito de todos à educação. A articulação intersetorial, por sua vez, passou a desempenhar papel fundamental na integração das políticas públicas, uma vez que a efetivação da inclusão demanda esforço coletivo e ação coordenada entre diferentes setores e instâncias.

Cabe destacar que o termo Educação Inclusiva, segundo Oliveira e Gonzalez (2023), teve sua origem nos Estados Unidos, sendo marcado oficialmente pela Lei Pública nº 94.142, de 1975, resultado dos movimentos sociais protagonizados por pais e estudantes com deficiência que reivindicavam o acesso a escolas de qualidade. Essa legislação representou um marco significativo, impulsionando os primeiros programas e projetos voltados à abertura da escola para todos, sem distinção, e exercendo influência que se estendeu para além do sistema educacional norte-americano, repercutindo em âmbito internacional e sinalizando uma nova orientação para a educação.

Importa destacar que essa transformação não ocorreu de forma imediata, constituindo um processo gradual, marcado por desafios e resistências estruturais. Nesse contexto, a formação dos professores assumiu papel central, na medida em que modificações curriculares, adaptações arquitetônicas e reformulações na gestão escolar mostram-se insuficientes quando os profissionais que atuam diretamente em sala de aula não estão adequadamente preparados para lidar com a diversidade. Foi nesse cenário que surgiram iniciativas voltadas à formação docente, com o propósito de desconstruir preconceitos, apresentar novas metodologias e promover uma prática pedagógica orientada pelo reconhecimento do estudante como sujeito ativo do seu próprio processo de aprendizagem.

A Educação Especial é uma modalidade de ensino que abrange todos os níveis, etapas e modalidades, da Educação Infantil ao Ensino Superior, por meio do AEE, disponibilizando serviços e recursos específicos e orientando estudantes e professores quanto à sua utilização nas classes do ensino regular, com vistas à promoção da inclusão e à adequação do ensino às particularidades de cada estudante. Conforme apontam Schober e Piassa (2014), a Educação Inclusiva teve origem nos Estados Unidos por meio da Lei Pública nº 94.142, de 1975, a partir da qual foram estabelecidos, em todo o território norte-americano, programas e projetos dedicados a essa modalidade educacional.

De acordo com a UNESCO/UNICEF (2019, p. 6), a educação inclusiva pressupõe que todos os estudantes, sem distinção, tenham a oportunidade de aprender conjuntamente, nas mesmas escolas e no mesmo sistema de ensino. Para que isso se efetive, não é suficiente garantir o acesso físico às classes; é necessário repensar métodos, materiais e a própria concepção de aprendizagem, de modo a contemplar as necessidades de cada estudante e remover as barreiras que limitam sua participação plena. Cabe ressaltar que a deficiência constitui apenas uma das múltiplas causas de exclusão, às quais se somam obstáculos de natureza social, física e institucional que, de forma explícita ou velada, persistem como entraves à plena inclusão educacional.

No Brasil, o termo Educação Inclusiva passou a ser utilizado a partir dos anos 1990. Em 2008, foi instituída a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (PNEEPEI), documento oficial que representa um marco teórico e organizacional para a Educação Especial no país, ao estabelecer o compromisso de que as escolas acolham todos os estudantes, reconhecendo e valorizando a diversidade. Conforme afirma Marques (2024, p. 47):

Em 2008, estabeleceu-se a PNEEPEI, um grande marco teórico e organizacional na educação brasileira para a EE, ao se entender que todas as crianças devem estar na mesma escola, sem nenhum tipo de discriminação, sem restrições ou limitação em função de deficiência (Marques, 2024, p. 47).

Essa política tem como finalidade garantir que os estudantes público-alvo da Educação Especial, com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação, não só frequentem a escola comum, mas que nela vivenciem uma experiência escolar de qualidade, com condições reais de aprendizagem e

desenvolvimento. Para tanto, é necessário transformar o sistema educacional, tornando-o mais acessível e adaptado, por meio de ajustes físicos, pedagógicos e atitudinais.

A inclusão, portanto, transcende a simples inserção dos estudantes na classe regular, tendo como objetivo criar condições efetivas para que cada um se desenvolva conforme suas particularidades, por meio de práticas pedagógicas que respeitem e valorizem as diferenças. É nesse contexto que a escola se constitui como espaço de convivência, aprendizagem e troca de experiências. Nessa perspectiva, a reinterpretação do termo "preferencialmente", conforme destacado por Mendes (2019, p. 9), reflete a mudança de foco na Educação Especial: se antes esse termo estava associado à matrícula em classe comum, passou a ser atribuído ao Atendimento Educacional Especializado (AEE), ao passo que a matrícula em classes regulares foi consolidada como obrigatória, reforçando o princípio de que a educação inclusiva deve ser acessível a todos, independentemente de suas especificidades.

Um dos pilares dessa política é o Atendimento Educacional Especializado (AEE), serviço que não substitui o ensino regular, mas atua como complemento indispensável a ele. Oferecido no contraturno, o AEE disponibiliza os recursos e as estratégias necessários para que os estudantes superem barreiras e participem ativamente da vida escolar.

O AEE tem como função complementar ou suplementar a formação do aluno por meio da disponibilização de serviços, recursos de acessibilidade e estratégias que eliminem as barreiras para sua plena participação na sociedade e desenvolvimento de sua aprendizagem. (Brasil, 2009, p.5)

No entanto, para que o AEE cumpra seu papel de forma eficaz, uma articulação entre os professores do ensino regular e os profissionais especializados se faz necessária, garantindo que as adaptações necessárias sejam implementadas de maneira integrada ao cotidiano escolar. O AEE é ofertado nas escolas regulares no horário oposto ao da sala comum, para os alunos, que tem laudo médico com alguma necessidade especiais.

A comunidade escolar deve cultivar uma cultura de integração e acolhimento. A transformação da escola pressupõe que ela seja compreendida não apenas como espaço físico, mas como ambiente no qual a diversidade é reconhecida como elemento enriquecedor do processo de aprendizagem. Essa transformação depende do engajamento coletivo de professores, famílias, estudantes e gestores na construção de uma cultura escolar fundada no respeito mútuo e na valorização das diferenças.

O que a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva propõe é a construção de uma sociedade justa, na qual todos tenham direito de aprender e contribuir. Sua efetivação, porém, requer cooperação, comprometimento e sensibilidade para compreender as diferentes realidades dos sujeitos envolvidos. Trata-se de um processo contínuo de aprendizagem e transformação, orientado pelo objetivo de tornar a educação acessível a todos.

Esse cenário impunha um desafio considerável: definir o que caracterizaria uma educação especial inclusiva capaz de equilibrar os princípios de igualdade e equidade. Esse processo gerou tanto consensos quanto dissensos, evidenciando a complexidade do tema e as dificuldades em conciliar perspectivas e interesses distintos. A construção desse entendimento exigiu negociação constante entre ideias e práticas que, ao longo do tempo, buscaram atender às necessidades de uma educação simultaneamente inclusiva e respeitosa das particularidades de cada sujeito.

Passados dezoito anos da implementação da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (PNEEPEI, 2008), é necessário ponderar sobre seus avanços, desafios e possibilidades de reestruturação. Embora o documento represente um avanço significativo na garantia do direito à educação para todos, persistem desafios estruturais a serem superados, como a insuficiência de acessibilidade nas escolas, a formação docente inadequada e a escassez de investimentos em recursos especializados. Esse contexto evidencia a necessidade de uma política que avance para além da inclusão como princípio formal, efetivando práticas que assegurem a participação plena de todos os estudantes, sem distinção.

Dessa forma, é indispensável expandir as estratégias de formação docente, investir no uso das tecnologias assistiva e fortalecer o diálogo com as famílias, construindo uma educação que seja de fato inclusiva e democrática. O desafio, portanto, não é apenas manter a política existente, mas transformá-la para que a inclusão não seja apenas uma diretriz, mas uma realidade concreta em todas as escolas do país.

1.3 Políticas da Educação inclusiva

As bases dos avanços políticos inclusivos no Brasil tornaram-se mais visíveis ao longo das décadas de 1980 e 1990, período marcado por transformações sociopolíticas significativas. Nesse contexto, a inclusão e a socialização ganharam progressiva

relevância, e o país consolidou seus principais fundamentos legais em matéria de direitos humanos e sociais, com destaque para a Constituição Federal de 1988, conhecida como Constituição Cidadã, elaborada em consonância com acordos internacionais de caráter humanístico.

A Constituição Federal de 1988 constitui um marco histórico na luta pelos direitos das pessoas com deficiência, consagrando a educação como direito universal. Entre seus objetivos fundamentais, estabelece a promoção do bem de todos, "sem preconceitos de origem, raça, sexo, cor, idade e quaisquer outras formas de discriminação" (Brasil, 1988). Em seu artigo 205, determina que "a educação é direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho" (Brasil, 1988). O artigo 208, inciso III, por sua vez, já pressupõe os princípios da educação inclusiva ao estabelecer a garantia de atendimento educacional especializado, preferencialmente integrado ao sistema regular de ensino.

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional de 1996 operacionalizou esses princípios constitucionais, afirmando a prioridade da inclusão educacional e a necessidade de o sistema atender às especificidades dos estudantes. Contudo, a inclusão efetiva pressupõe a disponibilização de recursos e apoio que possibilitem o pleno desenvolvimento de todos os estudantes. Nessa perspectiva, Freire (1996, p. 25) afirma que "ensinar não é transferir conhecimento, mas criar as possibilidades para a sua produção ou a sua construção", o que implica que a inclusão só se efetiva quando a escola cria condições reais para que todos os estudantes, com ou sem deficiência, se desenvolvam plenamente.

Foi somente a partir da década de 1990 que começaram a surgir políticas nacionais mais efetivas, impulsionadas por princípios e compromissos internacionais. O Brasil assumiu oficialmente o compromisso de ampliar e consolidar as políticas educacionais inclusivas, reafirmando a educação como direito humano fundamental. Nesse âmbito, destaca-se a Conferência Mundial de Educação para Todos, realizada em Jomtien, Tailândia, em 1990, que teve como propósito assegurar o acesso universal à educação e promover a equidade entre os indivíduos.

escolarização, tendo como objetivo promover transformações nos sistemas de ensino para assegurar o acesso e a permanência de todos na escola (Brasil, 1990, p.3).

A educação para pessoas com deficiência tem sido marcada por movimentos sucessivos, orientados por referências internacionais. Nesse contexto, determinadas conferências mundiais tiveram como objetivo consolidar um consenso acerca da necessidade de garantir, universalmente, o acesso à educação gratuita e de qualidade. Delors (2003) posiciona esse acesso como um direito a ser efetivado, argumentando que a educação não deve ser prerrogativa de grupos específicos, mas um instrumento de justiça social. Para o autor, o processo educativo consiste em preparar o indivíduo para a vida em coletividade, considerando suas particularidades e potencialidades (Delors, 2003, p. 25).

Como exposto anteriormente, educar consiste em preparar a criança para viver e contribuir em sociedade, reconhecendo as particularidades e capacidades de cada indivíduo — processo que se inicia desde a educação infantil. A Declaração de Jomtien (UNESCO, 1990) convoca os países a direcionarem seus esforços para a oferta de serviços adaptados às necessidades daqueles que, historicamente, foram marginalizados e excluídos da educação, especialmente nos níveis iniciais. A consequência dessa exclusão é a privação, para muitos, do acesso a informações relativas a seus direitos e deveres. O Artigo 3º do referido documento aponta a urgência de se estabelecerem políticas que assegurem a educação universal, abrangendo as pessoas com deficiência e visando à sua integração plena no sistema educacional (Brasil, 1994).

Nessa perspectiva, a inclusão não constitui apenas uma necessidade, mas um fundamento para o desenvolvimento econômico e social dos países (Derrick, 2005). A educação inclusiva cria condições para que os estudantes participem ativamente da sociedade, independentemente de suas condições, reconhecendo o valor e o potencial de cada sujeito.

A referida Conferência produziu ainda a Declaração Mundial sobre Educação para Todos, documento que preconiza uma abordagem ampla e inclusiva da educação, com ênfase na educação básica. O texto estabelece que as pessoas com deficiência requerem atenção específica e que cabe ao poder público assegurar seu acesso à educação. A premissa de que devem existir condições para a participação de todos no processo educativo constitui um princípio estruturante das políticas de inclusão (Delors, 2003).

Em 1994, na cidade de Salamanca, Espanha, realizou-se a Conferência Mundial sobre Educação Especial, considerada um dos marcos fundamentais da educação inclusiva. O documento resultante estabelece que as escolas devem acolher todos os estudantes com necessidades educacionais especiais, sem distinção de condição ou nível de habilidade (UNESCO, 1994). O texto afirma, ainda, que as escolas inclusivas favorecem o desenvolvimento dos estudantes e conferem maior viabilidade ao sistema educativo, ampliando as oportunidades de aprendizagem.

Nesse sentido, os princípios estabelecidos em Salamanca (1994) aprofundam e detalham o compromisso das instituições escolares com a diversidade humana,

As escolas devem acolher todas as crianças, independentemente de suas condições físicas, intelectuais, sociais, emocionais, linguísticas ou outras. Devem acolher crianças com deficiência e crianças bem-dotadas; crianças que vivem nas ruas e que trabalham; crianças de populações distantes ou nômades; crianças de minorias linguísticas, étnicas ou culturais e crianças de outros grupos ou zonas desfavorecidas ou marginalizadas (Declaração de Salamanca, 1994, p. 17).

Para os autores Kassar e Rebelo (2018) a Declaração de Salamanca estabelece metas e diretrizes fundamentais para assegurar a inclusão dos estudantes com necessidades educacionais especiais nos sistemas de ensino, reafirmando o princípio de uma educação destinada a todos, e não a grupos restritos. Torna-se necessário, portanto, promover uma educação mais inclusiva, equitativa e justa. Monteiro (2015, p. 18) enfatiza que conceber uma escola capaz de responder às necessidades de todos os sujeitos é o que sustenta o princípio da educação para todos. A Declaração de Salamanca postula que as diferenças humanas são inerentes à condição humana e que a aprendizagem deve ajustar-se às necessidades de cada criança, em vez de exigir que esta se adeque a padrões predefinidos (Brasil, 1994, p. 4). Essa abordagem, centrada no estudante, favorece um ambiente colaborativo que reconhece as habilidades e os talentos individuais (Moran, 2012).

A promoção de uma sociedade mais colaborativa pressupõe que as habilidades e os talentos de cada estudante sejam reconhecidos e valorizados. Ao situar o estudante no centro do processo educacional, incentiva-se o desenvolvimento da autonomia e a troca de conhecimentos e experiências, permitindo que cada sujeito explore seu potencial. A diversidade no ambiente escolar propicia uma aprendizagem cooperativa e socialmente construtiva, na qual os sujeitos aprendem entre si, desenvolvendo competências sociais e

cognitivas fundamentais (Vygotsky, 1998). A inclusão, portanto, não se reduz à presença física de estudantes com deficiência em turmas regulares, mas implica a oferta de suporte adequado para que a experiência de aprendizagem adquira significado. Isso requer a transformação das práticas pedagógicas, a ampliação da formação docente e a constituição de ambientes efetivamente acolhedores para a aprendizagem de todos.

Na perspectiva de Almeida (2009), a inclusão requer que o espaço escolar seja um lugar em que todos se sintam pertencentes e respeitados. Trata-se não apenas de um direito, mas de uma condição sem a qual não é possível fortalecer a democracia e a coesão social (Moran, 2012). As políticas inclusivas adotadas pelas escolas possibilitam o desenvolvimento das potencialidades de todos os estudantes, independentemente de suas condições físicas, intelectuais e sociais.

Nesse sentido, a Declaração de Salamanca reconhece a diversidade existente entre os estudantes, sustentando que o sistema educacional não pode ser homogêneo para todos (Brasil, 1994, p. 4). No contexto brasileiro, marcado por desigualdades sociais e culturais significativas, a educação inclusiva exige uma abordagem sensível às realidades distintas dos estudantes. Para que o processo educacional se torne efetivamente inclusivo, é necessário reconhecer essas diferenças e superar as barreiras que produzem exclusão. Freire (2005) afirma que ninguém liberta ninguém e que os sujeitos se libertam por meio da ação coletiva. Nesse sentido, a educação inclusiva demanda a construção do diálogo, o respeito às diferenças e o compromisso com o coletivo.

O reconhecimento da diversidade requer que professores, gestores, formuladores de políticas e a sociedade se mobilizem para enfrentar os desafios da inclusão, assegurando a todos os estudantes o acesso ao conhecimento. Esse processo envolve a adoção de novas estratégias de ensino, a personalização do currículo e a oferta de recursos pedagógicos diversificados (Brasil, 2008). A articulação entre escola e família mostra-se igualmente relevante, uma vez que a atuação conjunta de ambas contribui para a consolidação de uma escola inclusiva e para a valorização dos estudantes.

O envolvimento familiar é determinante para o sucesso escolar, especialmente no caso de estudantes com necessidades educacionais especiais (Cavalcante, 2010). A participação ativa das famílias coopera para a construção conjunta de soluções, reforçando o vínculo entre escola e comunidade. A educação inclusiva vincula-se, portanto, à construção de uma sociedade mais justa, na medida em que promove o respeito

à diversidade e prepara os estudantes para a convivência com as diferenças (Derrick, 2005).

Conforme destaca Derrick (2005), a educação inclusiva é indispensável para a constituição de uma sociedade mais equitativa. Trata-se, portanto, de uma responsabilidade coletiva que envolve, em especial, os governantes, a quem cabe a elaboração e a implementação de políticas públicas com diretrizes claras e financiamento adequado para que as escolas sustentem práticas efetivamente inclusivas.

Para Azevedo (2004, p. 5), o conceito de políticas públicas implica considerar os recursos de poder que operam na sua definição e que têm nas instituições do Estado, sobretudo na máquina governamental, seu principal referente. Nessa perspectiva, a UNESCO (2009) aponta que a garantia do direito à educação de qualidade para todos os estudantes, sem exceção, exige esforços contínuos e institucionais por parte de governos, instituições de ensino, organizações da sociedade civil e da comunidade.

A Lei nº 14.031/2020 estabelece as diretrizes e os critérios para o atendimento educacional especializado, disciplinando o acesso dos estudantes com necessidades especiais a recursos e tecnologias assistivas. O referido dispositivo legal fundamenta-se na inclusão efetiva nas escolas e na sociedade, tendo como eixo central o desenvolvimento e a aplicação de práticas pedagógicas que assegurem a plena participação desses estudantes no processo educacional.

Em 2001, foi aprovado o I Plano Nacional de Educação, instituído pela Lei Federal nº 10.172/2001, que previa o atendimento especializado aos estudantes com necessidades especiais e estabelecia um modelo de escola inclusiva voltado à garantia do atendimento à diversidade.

O II Plano Nacional de Educação, vigente entre 2014 e 2024 e aprovado pela Lei nº 13.005/2014, ampliou o acesso a todos os níveis de ensino, buscando assegurar a permanência dos estudantes na escola por meio de políticas de inclusão, do atendimento educacional especializado e da assistência estudantil.

A educação inclusiva permanece, contudo, como um campo de desafios. Apesar dos avanços legislativos, subsistem impasses que dificultam a plena implementação das políticas vigentes. Abordar a educação inclusiva significa, fundamentalmente, reafirmar o direito universal à educação, ao convívio social e à igualdade humana, assegurando que todos os indivíduos tenham condições de aprender e se desenvolver.

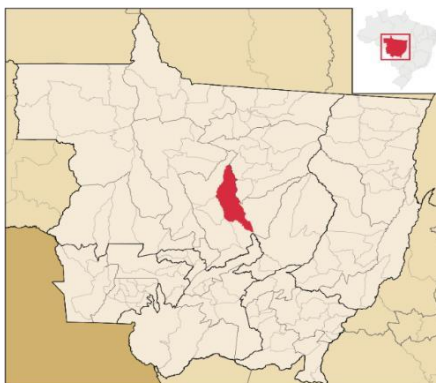
A educação inclusiva demonstra maior efetividade quando todos os estudantes compartilham o mesmo espaço educacional, independentemente de suas diferenças. A integração de todos no ambiente escolar, princípio central da escola inclusiva, exige esforços sistemáticos para sua concretização. Trata-se de reunir os estudantes em um espaço comum, assegurando a cada um as condições necessárias para o seu desenvolvimento.

Essa concepção enfrenta, por vezes, obstáculos de ordem pedagógica e estrutural, decorrentes, entre outros fatores, da insuficiente formação docente para o atendimento à diversidade. Quando implementada de forma adequada, a escola inclusiva favorece a todos os estudantes, promovendo o desenvolvimento de vínculos, o respeito mútuo e o trabalho colaborativo. Cada estudante possui um ritmo próprio de aprendizagem, com talentos e particularidades que lhe são inerentes. O ambiente escolar não deve ser padronizado, mas organizado de modo a oferecer a cada sujeito as condições para aprender. Isso implica a adoção de metodologias diversificadas, a garantia de acessibilidade, a formação continuada dos docentes e o reconhecimento da diversidade humana como elemento constitutivo do processo educacional.

O Ministério da Educação concebe a Educação Especial como modalidade integrante da educação escolar, estruturada no âmbito do projeto político-pedagógico institucional. Essa modalidade compreende um conjunto de recursos e serviços especializados, organizados institucionalmente com a finalidade de apoiar, complementar, suplementar e, em determinadas situações, substituir os serviços educacionais regulares, desenvolvendo-se em todas as etapas e modalidades da educação (Brasil, 2001).

CAPÍTULO 2 – O MUNICÍPIO DE SORRISO E A EDUCAÇÃO INCLUSIVA

2.1 Uma breve História de Sorriso/MT



Fonte: WIKIPÉDIA. *Sorriso*. Disponível em: <https://pt.wikipedia.org/wiki/Sorriso>. Acesso em: 22 out. 2025.

A cidade de Sorriso é situada no Estado de Mato Grosso, localizada às margens da BR-163, observa o tempo passar, sem perder o ritmo do progresso. Está entre as dez maiores cidades do estado. Conforme o Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE, 2024) o município de Sorriso, situado no estado de Mato Grosso às margens da BR-163, figura entre as dez maiores cidades do estado. e conta com 120.985 habitantes.

De acordo com Preste (2010), a origem do município remonta à década de 1970, quando migrantes provenientes da Região Sul do país adquiriram terras na área onde atualmente se localiza a sede municipal. Conforme relato do senhor Ivo Raiser, um dos primeiros a adquirir terras na região, o processo teve início quando seu pai, Benjamin Raiser, comprou uma propriedade em outro município mato-grossense denominado Barra do Bugre, por intermédio de um corretor que havia se deslocado até Santa Catarina para comercializar terras, estado onde Benjamin Raiser e seus filhos residiam. Ao visitarem a propriedade, Benjamin, Ivo e Nelson Frâncio, genro de Benjamin, constataram que as terras estavam ocupadas por posseiros, o que os levou a desistir da aquisição.

O autor ressalta que não havia registros da presença de posseiros ou povos indígenas na região de Sorriso, tampouco a bibliografia consultada faz referência à ocupação dessas terras por outras populações. Isso, contudo, não permite afirmar que o local era desabitado. Havia, de fato, uma família residente: Negro Otávio vivia na área com sua esposa e filho, na condição de caseiro responsável por parte da propriedade. O referido senhor residiu em Sorriso até seu falecimento, ocorrido anos depois, não tendo

sido possível obter informações adicionais sobre sua esposa e filho (Preste, 2010, p. 17).24).

A Colonizadora incentivava a chegada de novos moradores, oferecendo não apenas terras, mas a perspectiva de um futuro promissor. A pequena agrovila que se formou às margens da estrada foi gradualmente construindo sua história. Conforme Preste (2010, p. 22), o cenário da agrovila de Sorriso era marcado por carências significativas, entre as quais se destacava a ausência de uma instituição de ensino. Sem um espaço formal de educação, muitos dos que haviam adquirido terras na região optaram por fixar residência em Sinop/MT, onde já existia uma estrutura educacional minimamente organizada.

Ainda assim, algumas famílias pioneiras decidiram permanecer. Para garantir o acesso das crianças à escola, contavam com o apoio da própria Colonizadora que, diante da necessidade identificada, adquiriu uma Kombi para realizar o trajeto até Sinop. Essa solução, contudo, teve duração de apenas um ano.

Em 1977, uma professora, pertencente a uma das famílias que primeiro chegaram à vila, passou a ministrar as aulas, ensinando da 1ª à 4ª série. Já no ano seguinte, em 1978, a Colonizadora deu um passo à frente e construiu, enfim, a primeira escola local. Ainda era uma extensão da escola estadual de Sinop, mas já representava um avanço imenso para a comunidade. O avanço surgiu em 1980, quando a vila virou distrito de Nobres. Dois anos depois, foi criada a subprefeitura. No dia 13 de maio de 1986 a cidade de Sorriso foi emancipada. Somente em 1982, no entanto, é que Sorriso viu nascer, de fato, a Escola Estadual "Mário Spinelli", um marco na história educacional do município. A partir daí, o que antes era só uma vila embrionária começava a moldar sua identidade também por meio da educação peça fundamental no processo de urbanização e emancipação social da localidade.



Fonte: Dias & Bortoncello (2003, p. 153).

Figura: Sorriso/MT: Inauguração da Primeira escola da cidade em 1982

A partir de 1990, migrantes provenientes da Região Nordeste do país passaram a se deslocar para a região em busca de oportunidades de trabalho. O município é cortado pela BR-163, eixo que historicamente delimita a ocupação do espaço urbano: de um lado concentra-se a população originária da Região Sul, proveniente dos estados do Rio Grande do Sul, Santa Catarina e Paraná, comumente denominada "gaúchos". A economia municipal tem na agropecuária seu setor predominante, embora o comércio também desempenhe papel relevante no desenvolvimento local. É a população de origem sulista que, historicamente, protagonizou a dinamização econômica do município.

Do outro lado da BR-163 concentra-se a população proveniente do Nordeste, genericamente denominada "maranhenses". Esses migrantes deslocaram-se para a região motivados pela necessidade de trabalho, inserindo-se predominantemente em atividades de maior esforço físico, como a agricultura, os serviços domésticos, o comércio e outras ocupações disponíveis. A divisão espacial promovida pela rodovia não se restringe à geografia urbana, mas expressa uma segregação socioespacial que torna visível a distância entre os grupos sociais que coexistem no município, evidenciando distinções nas condições de trabalho, nas origens culturais e nas trajetórias de vida. De um lado, concentra-se a população detentora da propriedade rural e do capital; do outro, a força de trabalho que sustenta a dinâmica econômica local. O crescimento do município se desenvolve, portanto, sobre uma estrutura marcada pela desigualdade na distribuição da terra e do trabalho.

É nesse contexto que Almeida e Cox (2010), apontam que,

Em torno deles se avoluma um discurso segregacionista, metaforizado pelos dêiticos “cá” e “lá” que, agenciados discursivamente, assim significam: “cá” (= o centro da cidade, o lugar dos migrantes colonizadores sulistas, também chamados de “gaúchos”) e “lá” (= a periferia, o lugar dos migrantes nordestinos, também chamados de “maranhenses”). Enfim, os dêiticos “cá” e “lá” não significam apenas o lugar próximo ou distante do enunciador, mas carregam os sentidos da divisão do corpo social urbano de Sorriso historicamente constituídos. (Almeida; Cox 2010, p. 45).

Quando se diz “cá”, indica-se não só o centro físico da cidade, mas também para o espaço do prestígio, da visibilidade, do poder, ou seja, o território dos “gaúchos”, migrantes sulistas que chegaram ocupando posições privilegiadas em Sorriso. Já o “lá” não é só um lugar qualquer; é o “lá longe”, o espaço do afastamento, do outro que não pertence, o território dos “maranhenses”, migrantes nordestinos historicamente

empurrados para as bordas literalmente e simbolicamente. No mesmo sentido, SILVA (2009) diz que,

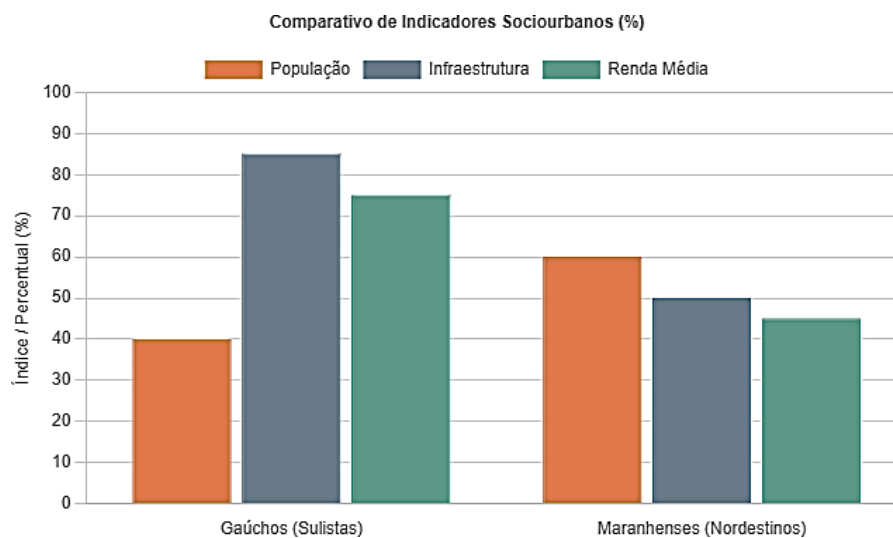
O “lado de cá” representa a parte original da cidade, construída de forma planejada, com avenidas largas e arborizadas, casas bonitas e ajardinadas, área verde para lazer, shopping center, comércio diversificado e por vezes sofisticado, bares, restaurantes e uma ampla rede de serviços públicos e privados. É tida como o espaço da elite, dos brancos, dos ricos, dos sulistas e das pessoas ligadas ao agronegócio. Já o “lado de lá” da BR, que originalmente foi planejado como área industrial, teve sua ocupação orientada por invasões e loteamentos populares construídos pelo poder público municipal. Parece-se muito com partes pobres de outras cidades, com casas simples e por vezes precárias, algumas ruas sem pavimentação e comércio nitidamente mais popular do que o encontrado do “lado de cá”. Embora lá haja também sulistas de menor poder aquisitivo, desponta no imaginário social local como a parte dos nordestinos, dos pobres e dos “pretos”, palavra mais usada pelos moradores da cidade para realçar as distinções socioeconômicas e “raciais” encontradas no lugar. (SILVA, 2009, p. 161).

De acordo com Orlandi (2012, p. 199), o modo como se dispõe o espaço constitui uma forma de configurar sujeitos em suas relações e de atribuir-lhes significado. Nesse sentido, a distinção entre os diferentes lados da rodovia revela como as relações sociais se estabelecem e são interpretadas no município de Sorriso. Neste contexto, Benachio (2018), é expressiva a presença de segregação socioespacial,

É expressiva a presença de segregação socioespacial, tendo como divisor territorial a (BR-163), utilizaremos as expressões (Leste e Oeste) fazendo apropriação do mapa da cidade para esta escala de categoria. No lado (Oeste) encontram-se o maior aglomerado de pessoas com melhores condições de vida. São colonizadores, profissionais qualificados, empresários e os notórios da cidade, já ao lado (Leste) a história é outra, caracteriza-se numa Zona ocupada por migrantes oriundos dos estados brasileiros de Rondônia, Tocantins, Maranhão e Pará cujas funções são de trabalhadores que contribuem com o avanço da região, mas, que não são valorizados a altura. (Benachio, 2018, p.107-108).

A divisão espacial em Sorriso transcende o plano físico, constituindo uma expressão das desigualdades sociais e econômicas que estruturam o município. A configuração do espaço urbano opera como um dispositivo simbólico que delimita, ainda que de forma tácita, os grupos que detêm poder e prestígio daqueles que permanecem à margem da vida social.

Essa geografia simbólica não se inscreve apenas nos mapas, mas se reproduz nas práticas discursivas e nas relações que circulam entre os sujeitos, determinando quem pode ocupar o centro e quem é relegado à periferia. O que se apresenta, à primeira vista, como uma simples distinção espacial revela, em sua dimensão mais profunda, os mecanismos de exclusão, preconceito e desigualdade que permeiam a vida urbana local.



Fonte: A autora com base nos dados obtidos durante a pesquisa em 2025.

O gráfico compara dois grupos sociais: os Gaúchos, que são os Sulistas e os Maranhenses, conhecidos como Nordestinos, com base em três indicadores-chave: População (%): Representado pela barra laranja. Infraestrutura (%): Representado pela barra azul. Renda Média (%): Representado pela barra verde. O eixo vertical (Índice / Percentual) mede esses indicadores em uma escala de 0 a 100, indicando que os valores representam um índice ou uma porcentagem de acesso ou representatividade. Podemos observar no gráfico a divisão sociourbana de Sorriso, os migrantes do Sul do Brasil estão em uma condição econômica e de infraestrutura superior aos migrantes do Nordeste.

2.2 Sorriso na atualidade

Atualmente, a economia do município de Sorriso/MT é o cultivo de soja, milho, algodão, arroz e feijão. As propriedades agrícolas, responsáveis por produzirem estes grãos são distantes da cidade, localizadas na zona rural. Prestes (2010), aponta que a área urbana é,

onde vive a grande maioria dos donos dessas propriedades e também moram muitos dos trabalhadores empregados nessas fazendas. Também há comerciantes, que podem estar relacionados à venda de produtos para a produção de grãos ou não, e pessoas que trabalham em outros setores que não possuem relação direta com a produção de grãos, tais como médicos, professores, empregadas domésticas, manicures, costureiras, etc. (Prestes, 2010, p.23).

No município de Sorriso, ainda é possível identificar manifestações de preconceito cultural associadas à divisão espacial entre as zonas Leste e Oeste da BR-163. A Zona Leste, referenciada localmente como o lado "lá", concentra predominantemente a população migrante de origem nordestina, e o estigma historicamente atribuído a esse grupo permanece presente no imaginário social local. A Zona Oeste, por sua vez, corresponde ao lado denominado "cá", associado à população de origem sulista.

Essa distinção simbólica encontra correspondência na materialidade do espaço urbano. A Zona Oeste apresenta infraestrutura mais consolidada, com edificações em melhores condições de conservação e maior investimento construtivo. A Zona Leste, em contrapartida, caracteriza-se por uma infraestrutura mais simples e, em muitos casos, precária. Essa assimetria espacial evidencia a desigualdade na distribuição dos investimentos urbanos e na qualidade de vida entre os diferentes grupos sociais que habitam o município.

2.3 Educação Inclusiva em Sorriso: caminhos de acolhimento, resistência e transformação

No município de Sorriso, a educação inclusiva enfrenta, em 2025, desafios de natureza estrutural e cultural. Entre as limitações de infraestrutura, destaca-se a ausência de quadras esportivas em algumas unidades escolares, fator que compromete tanto a prática esportiva quanto a inclusão pedagógica, embora projetos de ampliação dessa infraestrutura estejam em andamento. Paralelamente, persiste a necessidade de desconstruir preconceitos e barreiras que condicionam o cotidiano escolar. Nesse contexto, o acolhimento constitui uma atitude pedagógica fundamental, na medida em que cria condições para que cada estudante, com suas particularidades, seja reconhecido e respeitado em seu percurso educativo.

Acolher implica garantir a participação ativa dos estudantes e o respeito às suas trajetórias distintas, reconhecendo que a aprendizagem não se restringe aos conteúdos formais, mas se constrói também nas relações estabelecidas no ambiente escolar, na atenção do docente, na solidariedade entre os pares e na escuta que valoriza cada sujeito. Para que a inclusão se efetive plenamente, é necessário compreender as potencialidades e as limitações de cada estudante, criando condições para sua participação plena no processo educacional.

A inclusão, contudo, não se consolida sem enfrentar resistências, sejam elas institucionais, expressas em preconceitos velados ou em práticas pedagógicas que restringem a diversidade. Essas resistências, no entanto, também impulsionam a transformação, na medida em que cada desafio superado e cada prática reformulada reforça a capacidade de reconstituir a escola como espaço de pertencimento.

É nessa tensão entre obstáculos e conquistas que a educação inclusiva em Sorriso revela sua relevância: a escola deixa de ser apenas um espaço físico e passa a constituir um ambiente em permanente desenvolvimento, no qual as diferenças não operam como fator de divisão, mas como elemento de enriquecimento do processo educacional.

A educação inclusiva no processo de aprendizagem no município de Sorriso tem como finalidade atender às necessidades dos estudantes com deficiência, assegurando-lhes acesso a recursos de acessibilidade, políticas educacionais e experiências que promovam sua participação plena na sociedade. O estudante é matriculado na classe regular e, quando possui laudo, conta com o apoio de estagiário ou professor especialista. No contraturno, frequenta a sala de Atendimento Educacional Especializado (AEE) em um ou dois dias semanais, com sessões de duas horas de duração.

O objetivo central é assegurar a todos os estudantes o direito de desenvolver habilidades que sustentem sua aprendizagem. Esse processo, contudo, não ocorre sem resistência a práticas excludentes, a discursos que reforçam desigualdades e à concepção de que a escola deve atender apenas àqueles que se adequam a padrões predefinidos. Essa resistência se fortalece na atuação persistente de professores, famílias e estudantes que, em conjunto, reafirmam a educação como direito universal e irrestrito.

É nessa articulação entre o acolhimento e a resistência que se produz a transformação educacional. Trata-se de um processo não imediato, mas contínuo, que se concretiza nas práticas cotidianas, na consolidação de políticas públicas e nas experiências compartilhadas no interior e no entorno da comunidade escolar.

A educação inclusiva em Sorriso constitui, fundamentalmente, um direito. Construir uma escola que acolhe e transforma significa contribuir para a edificação de uma sociedade na qual cada pessoa, em sua singularidade, encontre não apenas um espaço de pertencimento, mas condições para participar plenamente da vida coletiva.

A educação no município encontra-se em processo de desenvolvimento contínuo, marcado por desafios estruturais e culturais. É necessário reconhecer cada estudante como sujeito singular, dotado de potencialidades e necessidades específicas. A inclusão não se limita à adaptação de espaços físicos, mas requer, sobretudo, a transformação de concepções e atitudes. As barreiras atitudinais figuram entre as mais complexas de superar e, possivelmente, as mais urgentes a serem enfrentadas.

A educação inclusiva configura-se como um processo contínuo, que avança mesmo diante dos obstáculos, reformulando práticas e ampliando possibilidades. Trata-se de um movimento que se sustenta nas políticas públicas, mas que também se concretiza na prática cotidiana de professores, coordenadores, gestores e famílias.

A Prefeitura Municipal, em articulação com a Secretaria Municipal de Educação, tem envidado esforços para criar condições efetivas de inclusão, ampliando a oferta de cursos de formação continuada, recursos didáticos adaptados, apoio especializado e parcerias com instituições e profissionais da área. Conforme Sorriso (2025), as atividades do Centro Municipal de Formação - CEMFOR foram organizadas em dois semestres, com oito formações no primeiro e sete no segundo, totalizando 40 turmas e aproximadamente 1.200 professores participantes, com a contribuição de profissionais como fonoaudiólogos, psicopedagogos e neuropsicólogos.

Persistem, contudo, desafios relevantes. Diversas unidades escolares ainda demandam adequações físicas, e parte das equipes escolares enfrenta dificuldades na incorporação efetiva dos princípios da diversidade em suas práticas. A superação dos preconceitos institucionais e a ampliação de uma cultura de acolhimento constituem metas ainda em construção. O avanço progressivo nesse percurso, no entanto, evidencia o compromisso crescente do município com a consolidação de uma educação verdadeiramente inclusiva. Conforme relata a professora S.O. (entrevistada, 2025), o professor tem vontade de,

Transformar realidades e contribuir com a emancipação de seus alunos, precisa, antes de tudo, alinhar discurso e prática. Não basta falar bonito sobre justiça social, equidade ou direitos humanos é preciso viver isso no chão da escola, na lida diária com cada aluno.

Neste sentido, a professora C.A, (entrevistada, 2025), também contribui falando que,

O professor que enxerga a educação como instrumento de libertação não se limita a aplicar métodos ou cumprir currículos; ele se coloca, corpo e alma, como referência ética e humana para aqueles que ensinam. Sua postura torna-se farol para os aprendizes, iluminando caminhos e sinalizando que é possível aprender com dignidade, respeito e afeto. Em outras palavras, esse professor não apenas ensina, ele inspira e isso, convenhamos, faz toda a diferença.

É fundamental compreender, portanto, que a docência não se reduz ao domínio de conteúdos ou à elaboração de planos de aula padronizados. Trata-se de um ofício essencialmente humano, cuja natureza relacional é indissociável do ato de ensinar. Como aponta Nóvoa (2017, p. 1127), ser professor implica lidar com o conhecimento em situações de relação humana. O ambiente escolar é constituído pela diversidade em suas múltiplas dimensões, de saberes, ritmos, trajetórias e modos de ser, o que exige do docente uma postura que transcende a transmissão de conteúdos, orientando-se para a escuta, a presença e o reconhecimento das singularidades de cada estudante. Diante de tamanho desafio, é de extrema importância o olhar para a formação docente assume papel central nesse processo. Conforme o professor R.S. (entrevistada, 2025).

O maior desafio na educação inclusiva, ainda é o preconceito arraigado em culturas onde as diferenças são tidas como inferioridade. Lembrando que temos ainda as adaptações necessárias a cada estudante, o preparo que todos os professores, recursos financeiros e infraestrutura, avaliações e currículo.

De maneira complementar, a professora R. A. (entrevistada, 2025) aponta como obstáculos à educação inclusiva o despreparo da comunidade escolar para lidar com a diversidade, a inadequação da infraestrutura às especificidades da inclusão, o preconceito e o déficit de profissionais especializados.

O sucesso da educação inclusiva depende da formação continuada dos professores, da conscientização da comunidade escolar e da adequação do ambiente físico e pedagógico. A efetivação de práticas inclusivas pressupõe que os docentes sejam preparados, desde a formação inicial, para compreender e atender às múltiplas necessidades de seus estudantes. Tanto a formação inicial quanto a continuada precisam superar modelos que privilegiam exclusivamente o conteúdo técnico, incorporando as dimensões ética, política e relacional do ato de ensinar.

Com o objetivo de compreender as práticas e percepções dos docentes, foram realizadas perguntas sobre sugestões específicas para a melhoria da inclusão de estudantes com deficiência. A professora M. A. (entrevistada, 2025) recomenda a transformação da postura de parte dos profissionais da educação, por meio da adoção de uma abordagem mais humanizada no trato com esses estudantes, do uso de avaliações adaptadas às diferentes necessidades e do aproveitamento efetivo das formações já oferecidas pelo município, as quais, segundo a entrevistada, ainda não têm sido devidamente aplicadas na prática”. Ainda, neste sentido a professora C.L (entrevistada, 2025),

Mudar a mentalidade de alguns profissionais, para que tenham um olhar diferente para eles. Planejando atividades e provas avaliativas sendo adaptáveis, como foi aprendido no curso oferecido pelo município, e ainda não está sendo realizadas.

É necessário formar professores capacitados para atuar com crianças neurodivergentes, com estudantes em situação de vulnerabilidade e com aqueles que vivenciam processos de exclusão, preconceito e invisibilidade social.

A formação docente não pode ser tratada como elemento secundário da política educacional, mas deve ser concebida como fundamento de toda proposta inclusiva. É por meio dela que o professor consolida seu repertório teórico e prático, amplia sua compreensão sobre a diversidade e desenvolve as competências necessárias para criar ambientes de aprendizagem acessíveis, equitativos e efetivos, ambientes nos quais cada estudante, em sua singularidade, possa aprender e sentir-se pertencente. A inclusão não se efetiva pela simples matrícula do estudante na classe regular, mas pela garantia de que ele aprenda, participe e se reconheça como parte integrante do coletivo escolar.

(...) não é um dado adquirido, não é uma propriedade, não é um produto. A identidade é um lugar de lutas e de conflitos, é um espaço de construção de maneiras de ser e de estar na profissão. Por isso, é mais adequado falar em processo identitário, realçando a mescla dinâmica que caracteriza a maneira como cada um sente e se diz professor (Nóvoa, 1992, p. 16).

O mesmo autor ressalta que o aprendizado da profissão docente ocorre na escola e no diálogo com os pares, sendo o registro das práticas, a reflexão sobre o trabalho e o

exercício da avaliação elementos centrais para o aperfeiçoamento e a inovação profissional (Nóvoa, 2009, p. 4).

Nesse mesmo sentido, Nóvoa (2009, p. 3) discute a cultura profissional docente, argumentando que ser professor implica compreender os sentidos da instituição escolar, integrar-se a uma profissão e aprender com os colegas mais experientes. Depreende-se, portanto, que a constituição da identidade docente se dá no exercício cotidiano da profissão, por meio da superação dos desafios inerentes à prática pedagógica.

Não é possível, nessa perspectiva, pensar a inclusão sem considerar o professor como agente central dessa transformação. A efetivação de práticas inclusivas exige que esse profissional disponha de formação adequada, apoio institucional e condições dignas de trabalho. O reconhecimento do papel docente na estrutura educacional é condição indispensável para que sua atuação se converta em fator de mudança para os estudantes. A qualidade da formação docente repercute diretamente na qualidade do ensino e no potencial transformador da prática pedagógica.

O professor, mais do que transmissor de conteúdos, deve atuar como mediador do processo de aprendizagem, criando condições para que cada estudante desenvolva sua autonomia intelectual. Cabe ao docente estimular a participação ativa, promover o questionamento crítico e valorizar a produção de conhecimento, reconhecendo que é na troca e no estímulo à autonomia que a aprendizagem adquire significado. Para tanto, a segurança e a competência profissional constituem pilares que sustentam a confiança dos estudantes, ao passo que a disposição para compartilhar saberes qualifica o ambiente escolar como espaço de desenvolvimento mútuo.

A docência requer, portanto, uma postura de escuta e abertura para acolher as dúvidas, hesitações e inquietações que se manifestam no processo de aprendizagem de cada estudante. Como afirma Freire (1996),

Ensinar e aprender são assim momentos de um processo maior – o de conhecer, que implica em re-conhecer. No fundo, o que eu quero dizer é que o educando se torna realmente educando quando e na medida em que conhece, ou vai conhecendo os conteúdos cognoscíveis, e não na medida e em que o educador vai depositando nele a descrição de objetos, ou dos conteúdos. (Freire, 1992, p. 47)

O aprendizado deve estar conectado com a realidade do aluno, e o professor precisa estimular este aluno a pensar, questionar criticamente e sempre escutar o aluno. Apesar dos desafios que ainda existem, Sorriso tem buscado se afirmar como uma cidade

que olha para o futuro com a intenção de promover inclusão e acolhimento. Conforme a coordenadora da educação especial de Sorriso, R.A (entrevistada, 2025),

No município de Sorriso, durante o ano de 2025, tem investido fortemente na inclusão escolar, temos realizado palestras regulares, com a família, sociedades e profissionais da educação e também com os profissionais da saúde, além das formações continuadas para os professores, visando capacitar, criando ambientes de aprendizagem que atendem todas as necessidades dos alunos com deficiência.

Embora o nome possa sugerir uma promessa otimista, é preciso reconhecer que a construção de uma sociedade mais justa e sensível depende de ações concretas e contínuas. Iniciativas que aliam progresso à responsabilidade social têm sido observadas, indicando um esforço para equilibrar desenvolvimento econômico com dignidade e respeito às diferenças. A grandeza de um município, afinal, vai além de números; está também na disposição de criar espaço para todos, mesmo que esse processo ainda esteja em construção.

2.4 Educação Especial em Sorriso–MT

A história da educação especial em Sorriso/MT está diretamente vinculada à criação da primeira Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais (APAE) do município. A instituição teve origem na iniciativa de um grupo de pais cujos filhos apresentavam necessidades educacionais especiais, a partir do qual emergiu a mobilização para constituir uma entidade capaz de oferecer apoio e acompanhamento sistemático a essas crianças. Segundo o Documento Referencial Curricular de Sorriso/MT (2020), a história da educação especial em Sorriso,

(...) se inicia no município com a mesma motivação que fez surgir a primeira APAE - Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais de Sorriso – MT. Surgiu um grupo de pais que tinham filhos Portadores de Necessidades Educativas Especiais e necessitavam de uma associação que prestasse assistência a estas crianças. Esse grupo liderado pelo Sr. Antonio Luis Garmus, fundou a Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais de Sorriso-MT, em 18 de março de 1989, formando assim uma comissão provisória, em consonância com a Federação Nacional das APAES. O atendimento aos educandos teve início no mês de maio de 1990 sob orientação da Psicóloga Fernanda Martins, que na época atuou como professora atendendo na ocasião 14 (catorze) alunos em um espaço físico precário. Mais tarde as dependências da APAE foram

transferidas para o hospital São Lucas. (Documento Referencial Curricular de Sorriso/MT, 2020, p.96).

A APAE não se constituiu apenas como uma associação, mas como um marco institucional na trajetória da educação especial no município, representando um avanço significativo no atendimento a uma população historicamente negligenciada. Conforme Losekan (2005, p. 13), a Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais é uma entidade civil, filantrópica, de caráter cultural, assistencial e educacional, com duração indeterminada, que tem foro e sede no município onde estiver situada. Conforme o Documento Referencial Curricular de Sorriso/MT (2020), em 2004, a Escola Especial Sorriso Esperança do Amanhã,

(...) atendia 110 alunos, na faixa etária de 10 meses a 47 anos. Por acreditar nas possibilidades transformadoras da Educação, a Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais de Sorriso é mantenedora da Escola Especial Sorriso Esperança do Amanhã. (Documento Referencial Curricular de Sorriso/MT, 2020, p.96).

A estrutura institucional da APAE contava com uma direção responsável pela condução pedagógica e administrativa, uma secretaria encarregada dos processos documentais e uma equipe técnica multiprofissional composta por psicólogos, assistentes sociais, fisioterapeutas, fonoaudiólogos, médicos e pedagogos.

Paralelamente, a rede pública estadual dava seus primeiros passos no campo da educação inclusiva. No segundo semestre de 1999, conforme o Documento Referencial Curricular de Sorriso/MT (2020), a Escola Estadual de Ensino Fundamental e Médio 13 de Maio,

(...) iniciou o atendimento para alunos portadores de necessidades educacionais especiais no segundo semestre de 1999, com parecer favorável para o funcionamento de uma Sala de Recursos. (Documento Referencial Curricular de Sorriso/MT, 2020, p.96).

Ainda seguindo o Documento Referencial Curricular de Sorriso/MT (2020), a escola Municipal Professora Ivete Lourdes Arenhardt,

(...) Início atendimento com alunos portadores de necessidades educacionais especiais no mês de fevereiro de 1999, na época a professora Marlei atendia 14 alunos com deficiência auditiva. O espaço físico era adequado, mas tinha poucos materiais para o atendimento pedagógico.

De acordo com o Documento Referencial Curricular de Sorriso/MT (2020), foi então que, 17 de outubro de 2000 entrou para a história, chegou a tão esperada autorização oficial: Parecer nº 098/000. No ano de 2004, a escola já contava com um espaço físico razoável e material pedagógico à disposição, atendia com zelo e dedicação 12 alunos, com idades que vão dos 6 aos 24 anos. Cada um com sua trajetória, seu tempo, seu universo particular e todos reunidos configuram-se únicos.

Ciente de que a inclusão requer conhecimento técnico para sua efetivação, o município investiu na formação continuada de seus profissionais. Em 2003, mais de 400 educadores foram capacitados com base nos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN), em um curso de 64 horas. Esse processo formativo foi marcado pela mobilização coletiva dos professores em defesa do direito à educação inclusiva e pela revisão das práticas pedagógicas. Ao longo desse percurso, embora com desafios, o município foi consolidando sua trajetória na área da Educação Especial, com avanços progressivos na construção de uma rede educacional mais equitativa.

O município de Sorriso dispõe de Documento Referencial Curricular (DRC), próprio para as escolas municipais, elaborado a partir de um processo coletivo que buscou alinhar o currículo escolar às necessidades e especificidades da rede. O DRC assegura que cada estudante tenha o direito de aprender com propósito e sentido, garantindo condições de pertencimento ao processo educacional. O documento está articulado à Base Nacional Comum Curricular (BNCC).

A Educação Especial, na perspectiva da inclusão, no município de Sorriso/MT, está alicerçada em fundamentos legais, políticos e filosóficos que orientam o sistema educacional para garantir o direito de todos à educação, promovendo, assim, a igualdade de oportunidades, a valorização da diversidade e a eliminação de barreiras ao pleno desenvolvimento dos sujeitos.

Conforme os dados do Censo Escolar 2024 apresentados pela plataforma QEdú, o município de Sorriso foram 657 matrículas na educação básica naquele ano, segundo os indicadores educacionais divulgados pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep) por meio do Censo Escolar. Além das salas de aulas comuns, temos salas do AEE, temos 38 escolas municipais, sendo que destas temos apenas 16 escolas que tem salas do AEE, e temos também 4 salas itinerante do AEE.



Fonte: Prefeitura Municipal de Sorriso (2025): O Município de Sorriso, por meio da Secretaria Municipal de Educação – SEMED, oferta vagas para alunos especiais, da educação infantil ao fundamental II. Para a matrícula na modalidade educação especial, salas Multifuncionais no Atendimento Educacional Especializado (AEE), o município conta com 16 salas de AEE e 20 professores especialistas.

O município de Sorriso/MT, conta com o Centro Municipal de Apoio à Inclusão da Educação Especial de Sorriso – CEMAIS. Vale ressaltar que o CEMAIS foi criado pela Lei nº 2.616, de 27 de abril de 2016, o centro foi instituído pela Secretaria Municipal de Educação e Cultura (SEMEC), com a nobre missão de funcionar como uma luz em meio aos desafios da inclusão.

De acordo com o portal oficial da Prefeitura Municipal de Sorriso, “o CEMAIS [...] surgiu da necessidade de ofertar apoio e suporte educacional à educação especial, na perspectiva inclusiva, promovendo identificação das necessidades educacionais específicas, orientação aos professores, estudantes, familiares, transposição de barreiras e garantia de estratégias que promovam aprendizagem, melhorias na qualidade de vida e saúde” (Prefeitura municipal de sorriso, 2025).

2.5 CEMAIS e a promoção da Educação Inclusiva em Sorriso/MT

O Centro Municipal de Apoio à Inclusão da Educação Especial de Sorriso - CEMAIS veio para somar, acolher, orientar e, acima de tudo, transformar. Conforme o Documento Referencial Curricular de Sorriso/MT (2020), o funcionamento do CEMAIS - Centro Municipal de Apoio à Inclusão da Educação Especial de Sorriso.

(...) equipe multiprofissional e recursos materiais e financeiros que viabilizem e deem sustentação ao processo de construção da educação inclusiva, buscando parceria de atendimento clínico na área da saúde.

Para a identificação das necessidades educacionais dos alunos e a tomada de decisões quanto ao atendimento necessário, à escola ou CEMEIS realiza o encaminhamento para o CEMAIS onde a equipe multiprofissional estará avaliando o aluno no processo de ensino e aprendizagem. (Documento Referencial Curricular de Sorriso/MT, 2020, p. 102)

O CEMAIS oferece serviços especializados voltados à identificação das necessidades dos estudantes, ao Atendimento Educacional Especializado (AEE), a ações de apoio educacional e a projetos de prevenção. Sua atuação orienta-se para o desenvolvimento das potencialidades de cada estudante, buscando aprimorar o desempenho escolar e favorecer a integração social dos educandos atendidos nos Centros Municipais de Educação Infantil (CEMEIs) e nas escolas da rede municipal de ensino de Sorriso/MT.

O CEMAIS foi instituído pela Lei nº 2.616, de 27 de abril de 2016, e vinculado à Secretaria Municipal de Educação e Cultura (SEMEC). O centro tem como finalidade o acompanhamento e a identificação das necessidades educacionais de cada estudante, a realização do Atendimento Educacional Especializado (AEE), o apoio ao trabalho pedagógico e o desenvolvimento de projetos de prevenção. Sua atuação volta-se para o desenvolvimento das potencialidades dos estudantes, bem como para a promoção do desempenho escolar e da integração social dos educandos matriculados nos CEMEIs e nas escolas da rede municipal de Sorriso/MT.

O apoio oferecido pelo CEMAIS abrange orientações sobre adaptações curriculares, adequações de acessibilidade física e estrutural, oferta de cursos, oficinas e palestras, articulação com as famílias e com a equipe escolar, além de avaliações e encaminhamentos para áreas especializadas conforme as necessidades de cada estudante.

O CEMAIS constitui, portanto, uma instância fundamental de suporte às escolas da rede pública municipal de Sorriso/MT, atuando na interface entre o trabalho pedagógico e o atendimento às especificidades dos estudantes. Sua existência representa um avanço institucional no compromisso do município com a consolidação de uma educação inclusiva, equitativa e orientada pela concepção da educação como direito universal.

Conforme o Documento Referencial Curricular de Sorriso/MT (2020), o CEMAIS tem como objetivo promover transformações no percurso educacional de estudantes com deficiência, Transtorno do Espectro Autista (TEA), Transtornos Globais do Desenvolvimento (TGD), altas habilidades/superdotação e comportamentos disruptivos, assegurando o direito de todos à aprendizagem.

O CEMAIS atende prioritariamente estudantes com deficiências sensoriais, intelectuais ou motoras, altas habilidades e comportamentos clinicamente relevantes. O atendimento é realizado por equipe multiprofissional composta por psicólogos, fonoaudiólogos, psicopedagogos, professores especialistas em Braille e Libras e profissionais técnico-especialistas em Libras, com foco na melhoria do desempenho escolar e do convívio social dos estudantes (Prefeitura Municipal de Sorriso, 2025).

O CEMAIS também assessora as propostas de melhoria educacional do município, contribuindo para a elaboração e o aprimoramento da proposta pedagógica institucional. Nenhum projeto educativo se sustenta sem cooperação e compromisso coletivo com a equidade, o que torna a atuação articulada do centro indispensável para a consolidação da educação inclusiva.

Outro papel fundamental do CEMAIS é a identificação e o enfrentamento das barreiras que dificultam ou impedem a aprendizagem, incluindo aquelas de natureza estrutural e atitudinal, frequentemente incorporadas em rotinas e práticas pedagógicas rígidas. Para tanto, o centro organiza momentos de reflexão individual e coletiva com estudantes, professores e familiares, promovendo a compreensão e o enfrentamento conjunto desses obstáculos. São oferecidos, ainda, acompanhamentos orientados a professores, estagiários, estudantes e familiares, com ênfase nas dimensões mais sensíveis do processo de ensino-aprendizagem.

O CEMAIS mantém, ademais, articulação com a rede de Saúde Pública e com o Sistema Único de Assistência Social, constituindo uma rede de apoio intersetorial que considera o estudante em suas múltiplas dimensões, cognitiva, afetiva e social. Essa parceria interinstitucional reforça a concepção de que a educação e o cuidado integral são dimensões complementares e indissociáveis no processo formativo.

Além disso, oferece momentos de devolutiva e orientação a responsáveis e educadores, concebendo o acompanhamento dos estudantes como um processo compartilhado e transparente. O centro investe, ainda, na formação continuada em Libras e Braille, reconhecendo que a capacitação dos profissionais da educação é condição

essencial para a efetivação da inclusão nas práticas pedagógicas cotidianas. Desenvolve e adapta conteúdos nessas linguagens, assegurando que estudantes surdos e com deficiência visual tenham acesso ao conhecimento e às condições necessárias para o desenvolvimento de sua autonomia.

O centro realiza atendimentos educacionais especializados a estudantes com deficiência sensorial, intelectual, motora ou múltipla, bem como àqueles que apresentam Transtornos Globais do Desenvolvimento (TGD) ou altas habilidades/superdotação. Cada atendimento é orientado pelo reconhecimento das singularidades de cada educando e pela garantia de condições efetivas de participação no processo educacional. O CEMAIS configura-se, portanto, como um espaço institucional no qual as diferenças são reconhecidas como parte constitutiva do processo formativo e a inclusão se efetiva como prática pedagógica sistemática.

CAPÍTULO 3 – A ESCOLA INCLUSIVA

A escola inclusiva constitui um espaço de acolhimento e de garantia de possibilidades educativas para todos os estudantes. Não se trata de permitir o acesso indiscriminado, mas de assegurar que cada estudante, com sua trajetória e seu modo singular de aprender, seja respeitado, valorizado e incentivado em seu desenvolvimento. A escola inclusiva não estabelece distinções baseadas no ritmo de aprendizagem, nas condições sensoriais ou nas formas de comunicação de cada sujeito. Conforme Gil (2005), destaca-se que:

A Escola Inclusiva respeita e valoriza todos os alunos, cada um com a sua característica individual e é a base da Sociedade para Todos, que acolhe todos os cidadãos e se modifica, para garantir que os direitos de todos sejam respeitados (Gil, 2005, p. 16).

Dialogando com esse entendimento, Mantoan (2009) complementa ao afirmar que, em uma escola inclusiva, não há espaço para discriminações veladas, como a oferta de atividades com objetivos reduzidos aos estudantes com deficiência. O papel do professor consiste em propor atividades diversificadas e acessíveis a todos, para que cada estudante, com ou sem deficiência, possa realizá-las conforme suas possibilidades, em um ambiente de autonomia, respeito e equidade.

Enquanto Gil (2006) destaca a importância da escola como base de uma sociedade inclusiva, Mantoan evidencia as práticas pedagógicas que tornam esse princípio operacional no cotidiano escolar, demonstrando que a inclusão se concretiza na articulação entre a valorização da diversidade e a intencionalidade pedagógica.

A escola inclusiva orienta-se pelo reconhecimento do potencial de cada estudante, recusando tanto a padronização excludente quanto a redução de expectativas. Com os apoios e recursos adequados, é possível assegurar a participação plena de todos no processo educacional. Para tanto, esse modelo rompe com o ensino homogêneo e distante das realidades dos estudantes, investindo na diversificação das estratégias pedagógicas e na adaptação de conteúdos, metodologias e avaliações, de modo a contemplar diferentes formas de aprender.

Neste contexto, a Declaração de Salamanca (1994) afirma que:

Princípio fundamental da escola inclusiva é o de que todas as crianças devem aprender juntas, sempre que possível, independentemente de quaisquer dificuldades ou diferenças que elas possam ter. Escolas inclusivas devem reconhecer e responder às necessidades diversas de seus alunos, acomodando ambos os estilos e ritmos de aprendizagem e assegurando uma educação de qualidade à todos através de um currículo apropriado, arranjos organizacionais, estratégias de ensino, uso de recurso e parceria com as comunidades. Na verdade, deveria existir uma continuidade de serviços e apoio proporcional ao contínuo de necessidades especiais encontradas dentro da escola (Declaração de Salamanca, 1994. p. 5).

Neste mesmo sentido, Alexandre, Trugillo e Proscêncio (2024, p. 91):

Uma escola com um currículo inclusivo deve contemplar a temática da diversidade e diferença de maneira informal, mas, principalmente de modo formal, presentes e bem delineados em seu Projeto Político Pedagógico (PPP). Essas ações e eventos devem estar especificadas desde a Educação Infantil ao Ensino Superior, de modo que a inclusão ocorra com o real intuito de produzir sentimento de pertencimento ao processo educativo. É neste contexto que a Educação Inclusiva se configura.

A Declaração de Salamanca (1994) e as reflexões de Alexandre, Trugillo e Proscêncio (2024) se aproximam ao compreenderem a inclusão como um fundamento essencial da escola, e não como uma iniciativa isolada. A Declaração de Salamanca apresenta os pilares da educação inclusiva ao defender que todas as crianças compartilhem o mesmo espaço educativo sempre que possível, com práticas pedagógicas adaptadas às distintas demandas, tempos e formas de aprender.

Já os autores mais recentes ampliam essa discussão ao enfatizar que tal princípio precisa estar diretamente relacionado à organização do currículo e às práticas de gestão escolar. Nessa perspectiva, Salamanca destaca a importância de sistemas educacionais mais abertos e adaptáveis, capazes de oferecer suporte contínuo e adequado às diferentes necessidades dos estudantes.

Em consonância com essa ideia, Alexandre, Trugillo e Proscêncio (2024) reforçam que essa adaptação deve constar de maneira clara e estruturada no Projeto Político-Pedagógico (PPP), assegurando que a diversidade seja abordada de forma planejada, consistente e integrada em todas as etapas da educação.

A partir da análise da evolução histórica apresentada, é possível considerar que a inclusão constitui um fundamento para a construção de uma sociedade mais equitativa. A escola inclusiva não opera de forma isolada, mas se sustenta na atuação articulada de diferentes profissionais, pedagogos, psicólogos, terapeutas, gestores e famílias, em um

modelo de ensino colaborativo no qual a atuação conjunta potencializa os resultados do processo educacional. Conforme a Documento Referencial Curricular de Sorriso/MT (2020), o trabalho colaborativo,

(...) implica interconexões pessoais entre os docentes, o que pode gerar alívio de tensões que, aliados à motivação individual, qualifica melhor o trabalho a ser desenvolvido. Em meio a interações grupais, os sujeitos são capazes de superar aquilo que não conseguem sozinhos. A percepção da troca de ideias, de experiências, do que cada um pode oferecer, influencia a autoestima do outro, constituindo-se ganho considerável para si e para escola. (Documento Referencial Curricular de Sorriso/MT, 2020, p.59).

Essa rede de cuidado e compromisso sustenta os princípios de acessibilidade, garantindo que barreiras sejam superadas e que o acesso ao conhecimento seja, de fato, universal. Para que a inclusão se torne uma realidade diária na escola, não é suficiente apenas modificar as metodologias ou adaptar os conteúdos. É fundamental criar um ambiente que valorize a colaboração e a responsabilidade compartilhada por todos os participantes do processo educativo. Como destaca, Zerbato (2018),

Uma escola inclusiva requer ainda a participação de toda equipe escolar - gestão escolar, professores, profissionais especializados, família, alunos e comunidade em geral – na construção de uma identidade e cultura colaborativa para o desenvolvimento de práticas mais abrangentes para acesso e aprendizado de todos os estudantes (Zerbato, 2018, p. 154).

A escola inclusiva configura-se, assim, como uma resposta concreta às demandas de uma sociedade plural, na qual a diversidade não constitui obstáculo, mas elemento constitutivo do processo formativo. Educar, nessa perspectiva, implica criar condições para o desenvolvimento da autonomia, da confiança e do sentimento de pertencimento.

Em um ambiente orientado pelo respeito à diversidade, reduzem-se as condições que favorecem a intolerância e o preconceito. O convívio respeitoso desde os anos iniciais da escolarização contribui para a desconstrução de estereótipos, incluindo aqueles de natureza racial, na medida em que as crianças aprendem a reconhecer e valorizar as diferenças. Essa convivência favorece o desenvolvimento de valores como o respeito, a generosidade e a solidariedade, bem como o fortalecimento da autoconfiança dos estudantes.

A escola inclusiva transcende sua dimensão institucional para constituir-se como expressão de uma sociedade mais justa, na qual cada estudante desenvolve progressivamente sua condição de sujeito de direitos. Nesse processo, os paradigmas que historicamente separaram os indivíduos por capacidade, origem ou condição socioeconômica são gradualmente superados. Conforme Leite (2011, p. 6), a escola inclusiva é o território simbólico no qual todos aprendem, sendo insuficiente a mera presença física, é necessário que cada estudante pertença e participe efetivamente do processo educacional.

Nesse sentido, Mantovani (2018) argumenta que a escola inclusiva é aquela que não estabelece distinções no processo de ensino nem na escuta dos estudantes, reconhecendo a diversidade com respeito e intencionalidade pedagógica. Trata-se de uma escola que supera modelos rígidos e prescritivos, organizando suas práticas a partir das necessidades e das formas singulares de aprender de cada estudante, independentemente de suas condições físicas, sensoriais ou cognitivas.

Conforme Mantoan (2003, p. 14), é urgente que os planos escolares se redefinam para uma educação voltada para a cidadania global, plena, livre de preconceitos e que reconhece e valoriza as diferenças. Para que a educação inclusiva se efetive, o currículo precisa superar sua configuração rígida e homogênea, tornando-se flexível e responsivo às necessidades de quem aprende e às intencionalidades de quem ensina.

O currículo assume, nesse contexto, um papel central no processo de inclusão, deixando de ser um instrumento prescritivo e passando a organizar experiências significativas de aprendizagem. Metodologias ativas, projetos colaborativos e abordagens interdisciplinares constituem estratégias que, articuladas, criam condições para que todos os estudantes, sem exceção, tenham acesso efetivo ao conhecimento. Isso implica garantir a cada estudante o direito de ser ensinado de forma adequada às suas singularidades e de ter suas potencialidades reconhecidas e desenvolvidas.

A escola inclusiva aponta para um modelo educacional no qual as diferenças deixam de operar como barreiras e passam a ser reconhecidas como elementos constitutivos do processo formativo, reafirmando a educação como direito universal. Persistem, contudo, desafios relevantes a serem enfrentados. Quando o currículo incorpora a diversidade de forma estruturada, o ambiente escolar se torna mais propício ao desenvolvimento de cada estudante, respeitando seus ritmos e modos singulares de aprender. É essa multiplicidade que confere à educação seu potencial transformador, na

medida em que a igualdade não se impõe, mas se constrói por meio de práticas pedagógicas intencionais e comprometidas com a equidade.

A escola deve constituir-se como um espaço fundado em valores como liberdade, respeito, diversidade e solidariedade, contando com profissionais especializados em sua atuação cotidiana. Mais do que um ambiente de transmissão de conteúdos, deve ser um espaço em que todas as crianças, com suas histórias e saberes, encontrem oportunidades reais de desenvolvimento.

(...) acomodar todas as crianças independentemente de suas condições físicas, intelectuais, sociais, emocionais, linguísticas (...). Deveria incluir crianças deficientes e superdotadas, crianças de rua e que trabalham crianças de origem remota ou de população nômade, crianças pertencentes a minorias linguísticas, étnicas ou culturais e crianças de outros grupos desvantajados ou marginalizados (Brasil, 1994, p.6).

As escolas inclusivas têm como propósito acolher todos os estudantes, respeitando suas características e necessidades individuais. As práticas voltadas aos estudantes com necessidades especiais buscam criar condições que favoreçam a inclusão e uma experiência de aprendizagem positiva para todos. Conforme Mantoan (2003), a participação deve ser compreendida como um processo que envolve mudanças significativas na educação, no ambiente escolar e nas relações entre os sujeitos que integram esse contexto. Para que a inclusão se efetive, as escolas devem adotar abordagens diversificadas, como a adaptação do currículo e dos materiais didáticos às necessidades de cada estudante.

Segundo Aranha (2003, p. 10), as adaptações curriculares constituem os ajustes e modificações a serem promovidos nas diferentes instâncias curriculares, com vistas a responder às necessidades de cada estudante, favorecendo as condições necessárias para que se efetive, ao máximo, sua aprendizagem. Complementando essa perspectiva, Pacheco (2009, p. 40) define a adaptação curricular como o ajuste dos objetivos de estudo, dos materiais, dos métodos e do ambiente em sala de aula, de modo a atender às necessidades dos estudantes. As adaptações curriculares são, portanto, elementos essenciais para a construção de uma escola inclusiva.

A educação inclusiva configura-se como um processo dinâmico, que transcende as modificações no currículo e nas metodologias de ensino. O foco central não reside nas limitações individuais dos estudantes, mas na capacidade da escola de reorganizar suas práticas e criar condições adequadas para a aprendizagem de todos. A inclusão não é,

portanto, uma concessão, mas um direito fundamental de cada sujeito no contexto escolar. Essa concepção fundamenta-se em uma perspectiva social, segundo a qual as dificuldades educacionais não são atributos exclusivos dos estudantes, mas resultam também das condições do ambiente em que vivem.

Conforme Ainscow (2001), o contexto social exerce influência significativa sobre o desenvolvimento das capacidades individuais. A escola desempenha, nesse sentido, papel relevante na remoção das barreiras ao desenvolvimento dos estudantes, por meio da criação de práticas pedagógicas que atendam às especificidades de cada sujeito. Superar a concepção de que as dificuldades de aprendizagem residem exclusivamente no indivíduo, considerando a influência das condições sociais, é condição indispensável para a construção de uma escola para todos. A ausência de recursos acessíveis, a insuficiente formação docente e a resistência institucional à diversidade constituem obstáculos concretos à participação plena dos estudantes.

A inclusão deve, portanto, ir além da presença física dos estudantes na escola, assegurando que cada um disponha de métodos adequados às suas necessidades. A adoção de práticas pedagógicas inclusivas, como o uso de tecnologias assistivas, a flexibilização curricular e o reconhecimento das diferentes formas de aprender favorece o desenvolvimento coletivo. A construção de uma escola acolhedora requer a participação articulada de docentes, gestores, famílias e demais profissionais da educação, em um diálogo permanente voltado à identificação de problemas, à elaboração de soluções e à consolidação de uma cultura de respeito à diversidade. Ao incorporar os princípios da inclusão, a escola não apenas promove a aprendizagem, mas forma sujeitos mais críticos, empáticos e preparados para a vida em uma sociedade plural.

A escola inclusiva representa uma oportunidade de transformação social. Torná-la um espaço de convivência entre sujeitos distintos, assegurando a cada estudante as condições necessárias para seu desenvolvimento, é condição para a construção de uma sociedade mais justa. Conforme Freire (1996), a educação deve ser concebida como um ato comprometido com a transformação do mundo, o que exige um ambiente escolar que acolha todos os sujeitos e reconheça o valor de cada um.

Conforme Pacheco (2016), é fundamental criar currículos que promovam os valores da inclusão e da democracia, questionando condicionamentos eurocêntricos em prol de uma educação efetivamente transformadora. Essa perspectiva reflete os desafios contemporâneos enfrentados por práticas pedagógicas comprometidas com o respeito à

diversidade cultural, social e individual no espaço escolar, de modo a assegurar a todos os estudantes o acesso à aprendizagem sob os princípios da igualdade e da equidade.

Cumprir considerar, todavia, que qualquer forma de organização escolar pode, em maior ou menor grau, reproduzir práticas que alimentem discriminações ou exclusões, seja na escolha das metodologias, seja na própria configuração dos currículos. Uma escola que opera a partir de uma abordagem predominantemente intuitiva corre o risco de restringir as potencialidades da formação educacional ao âmbito da subjetividade e da individualidade, em detrimento das complexas demandas sociais que interpelam o pensamento coletivo e a ação transformadora. Esse risco pode se manifestar de forma explícita ou sutil, na seleção dos conteúdos, nas metodologias adotadas ou nas configurações curriculares.

Quando a organização escolar não se fundamenta em uma perspectiva educacional ampla e crítica, tende a reproduzir desigualdades preexistentes. Isso pode ocorrer pela desconsideração de temáticas que fomentam a consciência social — como as questões de gênero, raça, classe e deficiência — ou pela insuficiente preparação dos estudantes para o exercício da cidadania em uma sociedade crescentemente plural e diversa.

A ausência dessas reflexões no currículo pode resultar na reprodução de preconceitos e práticas discriminatórias, ainda que de forma não intencional, dificultando a construção de uma escola efetivamente inclusiva. Elaborar um currículo inclusivo e democrático exige, portanto, mais do que a seleção de conteúdos: trata-se de uma questão política e ética que implica a reavaliação contínua das práticas educativas, orientando-as pela justiça social e pelo respeito às diferenças. Nesse sentido, Pacheco (2016) evidencia a responsabilidade de repensar permanentemente as práticas escolares e curriculares como condição para a consolidação de uma educação verdadeiramente inclusiva.

Conforme Freire (1996), a escola constitui um espaço de segurança e motivação para a aprendizagem, e a educação configura-se como instrumento de transformação e criação de oportunidades. Nesse contexto, a construção de vínculos entre escola, família e comunidade é um elemento relevante para o êxito do processo de inclusão, na medida em que essas parcerias ampliam as redes de apoio aos estudantes e contribuem para a constituição de um ambiente de aprendizagem acolhedor. Jesus e Effgen (2012) afirmam que a matrícula não se limita ao ambiente escolar, mas abrange também a família e a comunidade, criando condições favoráveis ao desenvolvimento do estudante. A

colaboração entre esses atores é fundamental para atender às diversas necessidades dos estudantes.

As escolas inclusivas organizam-se como espaços de aprendizagem coletiva, nos quais a diversidade é reconhecida como elemento de valor. Esse compromisso envolve professores, gestores, famílias e comunidades, todos orientados para a oferta de uma educação acessível. A escola deve atuar na promoção do desenvolvimento integral dos estudantes, e também na eliminação dos obstáculos que dificultam esse desenvolvimento. A inclusão requer, ademais, mudanças nas formas de aprender e de interagir socialmente, deslocando o foco do estudante como receptor passivo para sujeito ativo de seu processo formativo. Conforme Stainback e Stainback (1999, p. 21), o ensino inclusivo consiste na prática de incluir todos os estudantes, independentemente de seu talento, deficiência, origem socioeconômica ou cultural, em escolas e classes que atendam às necessidades de todos. Essa concepção contesta modelos restritivos e defende uma educação que reconhece a diversidade como fundamento.

Conforme Pacheco (2016), a educação inclusiva evidencia o papel da escola como instituição social comprometida com o combate à discriminação e a redução das desigualdades. Para que a inclusão se efetive, é necessário considerar fatores como práticas pedagógicas, metodologias de ensino, formação docente, infraestrutura, organização curricular e conhecimento das especificidades de cada estudante. A escola tem, ainda, o dever de atender a todos os estudantes, responsabilidade inscrita em seu Projeto Político-Pedagógico (PPP), nas políticas públicas e no contexto social em que está inserida, o que implica respeitar e valorizar a diversidade, promovendo um ambiente educativo que acolha as particularidades de cada sujeito.

A partir da década de 1990, o sistema educacional passou a incorporar a diversidade de forma mais estruturada, orientando o planejamento pedagógico para o reconhecimento e o respeito às singularidades de cada indivíduo. Mais do que um conjunto de diretrizes, esse modelo busca superar as barreiras que historicamente restringiram o acesso à aprendizagem. Conforme Freire (2005, p. 123), a compreensão do currículo abarca a vida da escola, o que nela se faz ou não se faz e as relações entre todos os que a constituem. Essa perspectiva orienta-se para a valorização das potencialidades de cada indivíduo, contribuindo para romper com padrões historicamente excludentes e para a construção de um ambiente educacional mais equitativo. Isso implica reconhecer que são as atitudes, os espaços e as formas de comunicação e de acesso à

informação que precisam tornar-se inclusivos, plurais e diversificados para atender a todos os sujeitos no contexto escolar.

3.1 Adaptação Curricular e Diversificação de Estratégias

No cenário educacional brasileiro, as discussões em torno do currículo, enquanto fundamento da prática pedagógica, passaram a ganhar relevância a partir da década de 1980, articuladas a inquietações sociológicas que se manifestavam nas universidades, nas salas de aula e nos movimentos sociais.

De acordo com Cerqueira (2008), esse período foi marcado por intensa efervescência teórica e prática, com debates que abrangiam desde a valorização da educação popular até a ascensão das teorias crítico-sociais, as quais questionavam os modelos pedagógicos tradicionais e suas implicações excludentes.

A construção de uma educação inclusiva requer ações que transcendem intenções superficiais ou formalidades documentais. Exige uma revisão profunda da estrutura curricular e das metodologias de ensino que, por longo período, operaram sob uma lógica padronizada e excludente. Em um país caracterizado por intensa pluralidade cultural, social e humana, adaptar o currículo e diversificar as estratégias pedagógicas constitui um imperativo ético e político.

O currículo transcende a condição de simples conjunto de conteúdos e metas a serem cumpridos. Constitui um artefato político, social e cultural que expressa valores, concepções de mundo e formas de organizar o conhecimento. Conforme aponta Roldão (2017), é necessário ampliar a compreensão sobre as habilidades que um indivíduo pode desenvolver ao longo da vida, especialmente quando a formação humana é concebida de forma integral. Conforme o Documento Referencial Curricular de Sorriso/MT (2020, p. 90),

No currículo da educação inclusiva e de uma só escola para todos, o professor da Educação Especial são todos os professores no sentido de que os docentes das classes regulares devem estar preparados para atender e acompanhar os estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidade ou superdotação e ajudá-los a construir uma autoimagem positiva, uma visão de mundo real e se aceitar como diferente.

O currículo precisa dialogar com a realidade concreta, com os saberes populares, com as questões contemporâneas e, sobretudo, com a pluralidade de sujeitos que compõem o ambiente escolar. Quando concebido com intencionalidade, o currículo

manifesta o propósito de articular o conhecimento sistematizado à experiência vivida pelos estudantes.

O currículo deve constituir-se como espaço de escuta, de diálogo entre culturas e de reconhecimento das singularidades. Em vez de padronizar, deve orientar-se pela personalização das práticas educativas. Conceber o currículo como prática social implica refletir sobre os valores que orientam a sociedade que se pretende construir. Uma escola que se propõe inclusiva e transformadora não pode fundamentar-se em um currículo indiferente à diversidade.

É necessário, portanto, um currículo que reconheça a diferença como potência e que trate a aprendizagem como experiência significativa e contextualizada. Um currículo de qualidade não se restringe à memorização de conteúdos, mas orienta-se para a formação integral dos sujeitos, dotados de autonomia e capacidade crítica.

A adaptação curricular configura-se, nesse cenário, como instrumento fundamental para considerar e atender à singularidade de cada estudante. Longe de ser sinônimo de simplificação, trata-se de uma reorganização intencional dos conteúdos, objetivos e formas de avaliação, orientada pelo respeito ao ritmo, aos interesses e às potencialidades de cada aprendiz.

A diversificação de estratégias pedagógicas revela-se igualmente essencial, uma vez que a aprendizagem não se restringe aos recursos tradicionais de ensino, mas se desenvolve quando o processo educativo dialoga com diferentes linguagens, experiências e formas de expressão. Estratégias como jogos, projetos interdisciplinares, recursos tecnológicos, rodas de conversa, música, dramatizações e práticas sensoriais ampliam as possibilidades de acesso ao conhecimento e promovem o engajamento dos estudantes.

Quando fundamentada no compromisso com a inclusão, a prática pedagógica exige do professor, além do domínio do conteúdo, criatividade e sensibilidade. Conforme Freire (1996), todos os sujeitos são capazes de aprender, ainda que em tempos e modos distintos. Nesse sentido, a adaptação curricular e a diversificação metodológica não devem ser tratadas como concessões, mas como expressões de uma pedagogia orientada pela escuta e pela valorização das diferenças.

Esse processo não pode, contudo, ser sustentado de forma isolada. A atuação docente precisa ser respaldada por uma gestão escolar comprometida, por políticas públicas efetivas, por formação continuada de qualidade e por uma cultura escolar que valorize a diversidade e o pertencimento. A inclusão, quando efetivada em sua plenitude,

transforma a escola em um espaço no qual cada estudante encontra condições para se desenvolver conforme suas potencialidades.

Adaptar o currículo e diversificar estratégias não representa a perda da essência do ensino, mas sua reconfiguração em direção ao reconhecimento de cada estudante como sujeito ativo de seu processo formativo, considerando que aprender implica, fundamentalmente, acolhimento e pertencimento. Em uma escola inclusiva, não há espaço para invisibilidades, mas para possibilidades.

Paulo Freire deixou um legado que transcende o espaço escolar. Suas ideias produziram impacto duradouro sobre as estruturas da educação e permanecem relevantes, especialmente no que diz respeito ao currículo escolar. Para Freire, o currículo não poderia ser tratado como um conjunto de conteúdos prontos e descontextualizados, mas deveria estabelecer conexão entre o saber e a experiência vivida, entre o conhecimento sistematizado e a realidade cotidiana dos estudantes.

Em sua obra *Pedagogia do Oprimido* (1970), Freire argumenta que o currículo tradicional operava, frequentemente, como instrumento de opressão, perpetuando o silenciamento de sujeitos historicamente excluídos. Daí a necessidade de uma educação dialógica, fundada no encontro, na escuta e na horizontalidade entre quem ensina e quem aprende. Para o autor, o currículo deveria ser construído a partir das experiências concretas dos estudantes, respeitando suas trajetórias, saberes e inquietações. Conforme Freire (1970), ninguém educa ninguém e ninguém se educa sozinho, pois os sujeitos se educam entre si.

Em *Educação como Prática da Liberdade* (1967), Freire reforça a necessidade de um currículo articulado à realidade cotidiana dos estudantes, recusando a acumulação de conteúdos desvinculados de suas experiências. O que o autor propunha era um currículo que acolhesse perguntas antes de formular respostas, formando sujeitos capazes de compreender criticamente o mundo. Em *A Importância do Ato de Ler* (1987), a partir de sua experiência com a alfabetização de adultos, Freire demonstrou que o processo de alfabetização vai além da decodificação de signos linguísticos, constituindo um método de desenvolvimento da consciência crítica.

Nesse contexto, o currículo deixa de ser uma coleção de temas desarticulados e passa a constituir um instrumento de leitura crítica da realidade, no qual o estudante se posiciona como sujeito ativo, questionador e transformador. Em *Educação e Mudança* (1974), Freire defendeu que o currículo deveria ser uma prática de liberdade, orientada

para a superação das estruturas que restringem o pensamento e a participação social. Conforme Freire (1974), o objetivo central da educação é formar cidadãos capazes de intervir no mundo para transformá-lo. A pedagogia freireana convoca à compreensão do currículo como ato político e ético, situando a escola como território de diálogo e emancipação.

A adaptação curricular constitui um eixo central na concepção da escola inclusiva, e não um elemento acessório da prática pedagógica. No interior do sistema educacional, há correntes que defendem não apenas a reconfiguração dos espaços físicos ou das práticas docentes, mas a reformulação do próprio currículo em todos os níveis e etapas da aprendizagem. Conforme apontam Heredero (2010), Crô (2007) e Carvalho (2004), educar pessoas com deficiência transcende o cumprimento de normas legais ou protocolos institucionais, configurando-se como um compromisso ético que implica a desconstrução de barreiras atitudinais, arquitetônicas e sociais ainda presentes em muitas instituições de ensino. O currículo precisa acompanhar esse movimento, o que exige não apenas ampliar o acesso, mas repensar as práticas e reorganizar as estruturas pedagógicas.

Adaptar o currículo significa criar condições para que todos os estudantes aprendam, cada um em seu tempo e conforme suas especificidades. Isso não implica a criação de modelos curriculares paralelos, mas a realização das adequações necessárias dentro de um currículo unificado, de modo a atender às demandas individuais de cada estudante.

No campo da educação inclusiva, o princípio orientador das adaptações curriculares deve ser a ampliação do currículo, equilibrando as práticas pedagógicas e enriquecendo as atividades para que todos os estudantes, com ou sem deficiência, possam participar efetivamente do ensino regular. Determinados autores defendem, ainda, adaptações individualizadas para estudantes que demandam suporte mais específico. O ponto central dessa discussão é reconhecer que a escola é constituída por demandas educacionais diversas, decorrentes de realidades sociais, culturais, econômicas e escolares heterogêneas.

A adaptação curricular não pode ser tratada como concessão eventual, mas como necessidade estrutural para garantir que o direito à educação seja efetivado com justiça e qualidade. A ausência dessa adaptação favorece processos de exclusão e marginalização no interior do sistema de ensino, perpetuando desigualdades e restringindo o acesso pleno ao conhecimento e à participação na vida escolar.

3.2 Barreiras Atitudinais e Estruturais: o que ainda impede a Escola de ser para todos?

A inclusão educacional de estudantes com deficiência na escola regular ainda enfrenta obstáculos concretos. Entre os principais fatores que dificultam esse processo encontram-se as barreiras atitudinais, manifestas em preconceitos, estigmatizações e na insuficiente valorização da diversidade no ambiente escolar. Segundo o Estatuto da Pessoa com Deficiência (Brasil, 2015), barreiras são:

Qualquer entrave, obstáculo, atitude ou comportamento que limite ou impeça a participação social da pessoa, bem como o gozo, a fruição e o exercício de seus direitos à acessibilidade, à liberdade de movimento e de expressão, à comunicação, ao acesso à informação, à compreensão, à circulação com segurança, entre outros (Brasil, 2015).

As barreiras atitudinais frequentemente passam despercebidas e nem sempre se originam de forma consciente. Manifestam-se em comportamentos e posturas marcados pelo preconceito, expressos nas convenções cotidianas de grupos que seguem padrões considerados normativos em determinada cultura (Ribeiro; Simões; Paiva, 2017).

Há, ainda, barreiras de natureza estrutural: a ausência de acessibilidade nos espaços físicos, a escassez de recursos de aprendizagem, como tecnologias assistivas, e a insuficiente formação de parte dos professores para atender à diversidade de necessidades e modos de aprender dos estudantes. Essas barreiras comprometem o princípio da igualdade e restringem a participação plena no ambiente escolar, sendo os estudantes com deficiência os mais afetados por esses obstáculos.

Apesar dos avanços legais e políticos conquistados ao longo do tempo, a escola ainda enfrenta obstáculos persistentes, como as barreiras atitudinais e estruturais, que sustentam um modelo educacional que, em determinadas circunstâncias, ainda opera de forma excludente.

As barreiras atitudinais originam-se de preconceitos, crenças cristalizadas e estigmas que resistem mesmo diante de novas diretrizes. Estão presentes nas concepções de gestores, professores, familiares e estudantes que, por insuficiente formação ou por influência de uma tradição escolar resistente à mudança, questionam as capacidades daqueles que aprendem de modo distinto do padrão estabelecido.

Conforme Gil (2006), as barreiras enfrentadas pelas pessoas com deficiência não se restringem a impedimentos físicos, mas abrangem obstáculos de natureza subjetiva, como o preconceito, a discriminação e a organização dos espaços orientada por um ideal de normalidade que exclui tudo aquilo que se afasta dos padrões socialmente estabelecidos. Essa realidade se expressa em expectativas reduzidas, omissão de responsabilidades e resistência velada à inclusão, cujo problema central reside não na presença do estudante com deficiência, mas na ausência de reconhecimento de sua integralidade.

As barreiras estruturais, por sua vez, manifestam-se na ausência de acessibilidade arquitetônica, na escassez de materiais adaptados, na carência de tecnologias assistivas e de equipes multiprofissionais, e na rigidez de currículos que não contemplam a pluralidade de saberes e formas de aprender. A isso se soma a insuficiência de políticas públicas que assegurem formação continuada efetiva aos docentes, uma vez que a inclusão demanda preparo técnico, sensibilidade pedagógica e apoio institucional sistemático.

A construção de uma escola efetivamente inclusiva requer a superação dessas barreiras e a edificação de uma cultura escolar fundada na equidade e no compromisso com a diversidade. Isso implica investir na formação integral dos educadores, promover acessibilidade em todas as suas dimensões e assegurar a participação ativa dos sujeitos que, historicamente, foram marginalizados no contexto escolar.

CAPÍTULO 4 – FORMAÇÃO DE PROFESSORES PARA A INCLUSÃO

A formação continuada de professores tem ocupado posição de destaque nos debates educacionais contemporâneos, especialmente diante da necessidade de construir uma proposta educacional inclusiva que prepare os docentes para um aprendizado permanente. Essa preparação precisa considerar as novas realidades sociais e a complexidade das relações humanas que atravessam o ambiente escolar.

Incluir significa garantir que todos os estudantes, independentemente de suas condições, tenham acesso a uma aprendizagem significativa e justa, promovendo o desenvolvimento de suas potencialidades e a formação de sujeitos críticos e participativos. Nessa perspectiva, a inclusão não se restringe à presença física dos estudantes nos espaços escolares, mas implica a participação ativa de todos no processo de aprendizagem.

Para que isso seja possível, é necessário construir um ambiente formativo no qual a diversidade seja incorporada de forma estrutural à experiência escolar, e não tratada como elemento excepcional. Essa concepção favorece o reconhecimento da diferença como elemento enriquecedor do processo educativo, contribuindo para que todos os sujeitos se reconheçam como participantes ativos e integrantes de uma aprendizagem coletiva.

O conceito de Inclusão no âmbito específico da Educação implica, antes de mais, rejeitar por princípio a exclusão (presencial ou acadêmica) de qualquer aluno da comunidade escolar. Para isso, a escola que pretende seguir uma política de Educação Inclusiva (EI), desenvolver políticas, culturas e práticas que valorizam o contributo activo de cada aluno para a construção de um conhecimento construído e partilhado e, dessa forma, atingir a qualidade académica e sociocultural sem discriminação. (Rodrigues, 2006, p. 2).

A educação inclusiva exige uma abordagem abrangente que transcende os métodos tradicionais de ensino, contemplando as relações interpessoais e a organização do próprio espaço escolar. Para que cada estudante participe plenamente do processo educacional, é necessário que seja respeitado e reconhecido em suas diferenças e particularidades.

Respeitar implica adaptar o currículo e as práticas pedagógicas de modo que o conhecimento produzido seja significativo para cada estudante, considerando suas

especificidades. A educação inclusiva requer, portanto, a revisão contínua das práticas pedagógicas e a abertura para a inovação nas estratégias de ensino, em conformidade com as necessidades de cada sujeito. Para Libâneo (2010),

A presença nos currículos de disciplinas de “fundamentos” e disciplinas voltadas ao exercício profissional do professor leva a supor que as primeiras teriam a função de prover ao futuro professor os elementos teóricos da profissão e as segundas, os de formação para as demandas da prática docente na escola e na sala de aula. No entanto, um ligeiro olhar sobre as ementas permite concluir que é muito tênue a relação das disciplinas de “fundamentos” com as práticas, enquanto as disciplinas referentes à formação profissional, em boa parte, não recorrem aos “fundamentos” e, frequentemente, elas próprias passam a impressão de que “ficam na teoria”, desdenhando o “que” e o “como” ensinar (Libâneo, 2010, p. 566).

A personalização do ensino e a adoção de metodologias diversificadas constituem fatores fundamentais para que cada estudante se desenvolva em um ambiente que reconheça e respeite suas especificidades. O compromisso com a inclusão visa assegurar condições mais justas de ensino e aprendizagem, nas quais todos os estudantes disponham de oportunidades reais de desenvolvimento. Nesse sentido, a formação docente deve ser compreendida como um processo contínuo, uma vez que a formação inicial não esgota as demandas da prática pedagógica. Os professores precisam renovar permanentemente sua atuação, orientando suas práticas à luz das complexidades e da diversidade presentes nas condições contemporâneas de trabalho.

A formação continuada configura-se, portanto, como condição para que a preparação docente atenda às exigências de uma sala de aula diversa e de um currículo em constante transformação. Segundo Nóvoa (2019), o desenvolvimento profissional dos docentes encontra na formação continuada um dos espaços mais relevantes para a construção de uma prática reflexiva e colaborativa, exigindo professores orientados para o trabalho em equipe e para a reflexão conjunta.

É igualmente relevante que os professores atuem de forma colaborativa e que as famílias e a comunidade participem ativamente do processo educacional, contribuindo para o êxito da educação inclusiva. A escola precisa assegurar que a família seja parceira no processo formativo, fortalecendo nos estudantes o sentimento de segurança e pertencimento. A inclusão não é, portanto, responsabilidade exclusiva dos professores, mas uma tarefa compartilhada por todos os agentes educacionais, incluindo famílias e comunidade.

O professor desempenha papéis que transcendem a transmissão de conteúdos, atuando como agente fundamental no desenvolvimento social e emocional dos estudantes. Conforme Nóvoa (2000, p. 17), as opções que cada professor faz cruzam sua maneira de ser com sua maneira de ensinar, revelando, na prática docente, a própria identidade do sujeito. Não é possível dissociar a identidade pessoal da identidade profissional do professor, uma vez que suas escolhas pedagógicas refletem diretamente seus valores, crenças e modos de perceber o mundo. O ato de ensinar vai, portanto, além da transmissão de conteúdos, constituindo uma expressão da identidade de quem ensina.

Para que essa prática seja genuína e significativa, os professores precisam refletir continuamente sobre suas escolhas pedagógicas, reconhecendo a interconexão entre suas decisões profissionais e seus valores pessoais. Essa reflexão fortalece o processo educativo, na medida em que educadores conscientes de seu papel tendem a desenvolver práticas mais acolhedoras, respeitosas e comprometidas com a inclusão. A formação continuada deve ser concebida, portanto, não apenas como aprimoramento técnico, mas como espaço de construção da identidade profissional, no qual valores e experiências se articulam às práticas educativas.

É fundamental investir na formação inicial e continuada dos professores, uma vez que a educação inclusiva não se reduz a técnicas e métodos de ensino. Conforme Pimenta (1999), investir na formação docente é condição relevante para que os processos de promoção da cidadania dos estudantes avancem, na medida em que a formação adequada contribui para minimizar o fracasso escolar e as desigualdades educacionais. Torna-se necessário, portanto, revisar continuamente a formação do professor, tanto inicial quanto continuada, de modo a constituir um educador apto a atender às necessidades dos estudantes.

Conforme Mantoan (2021, p. 48), a formação inicial e continuada é nutriente valioso aos profissionais engajados na construção de uma educação inclusiva. Trata-se de desenvolver, nos educadores, uma postura empática e inclusiva, integrando ao programa formativo tanto as competências técnicas quanto as dimensões pessoais da prática docente.

Dessa forma, é possível fomentar práticas pedagógicas que contemplem a diferenciação, considerando que todos os estudantes têm direito a uma aprendizagem acessível e significativa. A formação docente deve ser concebida de forma integral, capacitando o educador para desenvolver atuações que promovam a igualdade e o respeito

às diferenças no ambiente escolar. Nesse sentido, Lima (2025) ressalta que a formação docente desempenha papel essencial na efetivação da inclusão escolar:

Os professores têm um papel crucial na promoção da diversidade na educação. Eles precisam estar cientes de suas próprias atitudes e preconceitos, buscando constantemente se educar e potencializar a inclusão. Neste sentido, a formação de professores deve abranger a preparação para lidar com a diversidade e o desenvolvimento de habilidades de adaptação pedagógica. Além disso, os estudantes são atores importantes na prática pedagógica, sendo essencial envolvê-los ativamente na promoção da inclusão, incentivando o respeito às diferenças e capacitando-os como agentes de mudança em suas comunidades escolares. (Lima, 2025, p. 32).

Vale destacar como tem sido tratada a formação de professores como uma entre as políticas educacionais brasileiras centrais, assegurada sob a redação da Lei de Diretrizes e Base da Educação Nacional - Lei nº 9.394/1996. De acordo com o Art. 61,

[...] II – a presença de sólida formação básica, que propicie o conhecimento dos fundamentos científicos e sociais de suas competências de trabalho; (Incluído pela Lei nº 12.014, de 2009); II – a associação entre teorias e práticas, mediante estágios supervisionados e capacitação em serviço; (Incluído pela Lei nº 12.014, de 2009); III – o aproveitamento da formação e experiências anteriores, em instituições de ensino e em outras atividades. (Brasil, 1996)

O trecho da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) que trata da formação básica sólida e do acompanhamento das teorias e práticas é fundamental para compreender os pilares da qualidade na formação docente. O primeiro inciso estabelece que o professor deve possuir saberes que transcendem o âmbito pedagógico, aprofundando o conhecimento sobre os fundamentos científicos e sociais da educação. A compreensão desses fundamentos habilita o docente não apenas a ensinar, mas a reconhecer as dimensões social, cultural e histórica que constituem a trajetória do estudante, condição necessária para a efetivação de uma educação crítica.

O segundo inciso, relativo à articulação entre teoria e prática, é igualmente relevante. A formação docente adequada não pode ser exclusivamente teórica; é necessário que o professor vivencie a prática da sala de aula, seja por meio do estágio supervisionado, seja pela formação em serviço. A teoria constitui a base do conhecimento, mas é a prática que exige do professor a aplicação desse conhecimento junto aos estudantes, habilitando-o a resolver problemas e a enfrentar situações diversas.

O terceiro inciso trata do aproveitamento das experiências formativas anteriores do professor, tanto como egresso da educação básica quanto em outras modalidades de aprendizagem, reconhecendo-as como elementos fundamentais para sua formação continuada. Essa perspectiva considera que a aprendizagem não ocorre exclusivamente no espaço acadêmico formal, mas em diferentes dimensões da trajetória de vida do educador. A valorização dessas experiências e sua incorporação ao processo formativo contribuem para uma formação mais qualificada e sensível às necessidades dos estudantes.

O professor desempenha, portanto, papel central na mediação dos instrumentos educacionais, sendo responsável por promover, por meio de práticas pedagógicas, um ambiente que respeite e valorize a diversidade presente no contexto escolar. Sua postura pedagógica deve orientar-se para a adoção de novas metodologias e estratégias curriculares que reconheçam, simultaneamente, a singularidade e a igualdade de cada sujeito no processo educativo.

A prática pedagógica deve fundamentar-se na concepção do estudante como sujeito social, portador de direitos e constituído por múltiplas dimensões — história de vida, origem geográfica, classe social, raça e gênero. Essas especificidades não devem ser desconsideradas, mas integradas ao processo educativo. Conforme Kramer (1989), reconhecer os estudantes como agentes sociais não significa ignorar as diferenças, mas expressá-las e ativá-las no processo educativo, promovendo práticas inclusivas orientadas pelo respeito à pluralidade.

4.1 Formação Inicial: identidade Profissional e Compromisso Social

A formação inicial de professores tem início nas universidades, faculdades ou institutos, por meio dos cursos de licenciatura plena, nos quais os conhecimentos teóricos e práticos necessários ao exercício da docência são desenvolvidos de forma articulada. Conforme Libâneo (2010), o curso de Pedagogia deve formar um profissional flexível, capaz de atuar em múltiplos campos educativos para atender às novas demandas sociais, como aquelas decorrentes das transformações tecnológicas e das mudanças nas formas de vida contemporâneas.

O autor compreende a formação de professores como uma instituição com função social de reproduzir e legitimar o sistema, ao mesmo tempo em que lida com uma

contradição interna, na medida em que articula valores ligados à eficiência e à racionalidade do mundo produtivo com valores humanísticos voltados para a cidadania.

Nesse sentido, Poulin e Figueiredo (2016, p. 67) afirmam que as universidades e faculdades de formação em Pedagogia desempenham papel relevante na preparação dos futuros professores da Educação Infantil, do Ensino Fundamental e do Ensino Médio para atuarem em contextos de educação inclusiva. Em consonância, Nóvoa (2019) destaca que os programas de formação continuada precisam fundamentar-se nas demandas concretas dos professores, com o objetivo de enfrentar os desafios identificados em seu ambiente de trabalho.

O ciclo do desenvolvimento profissional completa-se com a formação continuada. Face à dimensão dos problemas e aos desafios atuais da educação precisamos, mais do que nunca, reforçar as dimensões coletivas do professorado (Nóvoa, 2019, p. 10).

A formação docente deve constituir-se como um espaço de diálogo colaborativo entre os profissionais da educação. Os cursos de Pedagogia, responsáveis pela formação de docentes para os anos iniciais da educação básica, enfrentam o desafio de ampliar sua abordagem, incorporando estratégias voltadas para a transformação das concepções, valores e sensibilidades que sustentam as práticas sociais, em resposta às demandas da educação inclusiva.

A graduação transcende o domínio de métodos de ensino e do currículo, constituindo-se como período fundamental para a consolidação dos princípios e das reflexões éticas que orientarão a identidade profissional do educador ao longo de sua trajetória. Trata-se de um processo que requer comprometimento, atenção e compreensão dos desafios inerentes ao exercício da docência. A construção da identidade profissional do professor configura-se como um dos aspectos centrais dessa etapa formativa. A formação inicial nos cursos de licenciatura representa o ponto de partida na preparação profissional para a docência, com o objetivo de garantir.

[...] a garantia de uma concepção de formação pautada tanto pelo desenvolvimento de sólida formação teórica e interdisciplinar em educação de crianças, adolescentes, jovens e adultos(as) e nas áreas específicas de conhecimento científico quanto pela unidade entre teoria e prática e pela centralidade do trabalho como princípio educativo na formação profissional, como também pelo entendimento de que a pesquisa se constitui em princípio cognitivo e formativo e, portanto, eixo nucleador dessa formação (Brasil, 2015, p. 7).

Os futuros professores precisam desenvolver postura reflexiva e compreender o papel da educação em uma sociedade em constante transformação, marcada por mudanças culturais, tecnológicas e sociais. A construção de uma educação inclusiva, conforme apontam Moraes, Hummel e Paganini-da-Silva (2023), está atrelada ao comprometimento do professor com sua formação contínua. É fundamental que o professor adote uma postura investigativa, buscando compreender as necessidades dos estudantes e aplicando os recursos adequados para implementar práticas inclusivas. Conforme os autores, a finalidade central é assegurar que cada estudante, sem exceção, receba um ensino de qualidade.

Nesse contexto, o professor precisa engajar-se continuamente em processos formativos que lhe permitam compreender as demandas do desenvolvimento dos estudantes. É nessa trajetória que se desenvolvem não apenas as competências práticas, mas a capacidade de conceber a escola como um ambiente favorável ao desenvolvimento humano. Desde a formação inicial, é necessária a construção de percepções inclusivas, o que implica edificar elementos essenciais para a promoção de um ambiente universitário que valorize a diversidade e assegure o acesso e a permanência dos estudantes com deficiência. Nesse sentido, Blanco (2003) aponta que,

Educação Inclusiva significa pensar uma escola em que é possível o acesso e a permanência de todos os alunos, e onde os mecanismos de seleção e discriminação, até então utilizados, são substituídos por procedimentos de identificação e remoção das barreiras para a aprendizagem (Blanco, 2003, p. 16).

A inclusão assegura equidade de oportunidades, pois enriquece a experiência formativa de todos os estudantes, ao possibilitar a convivência com distintas perspectivas e trajetórias. Um professor com formação abrangente reconhece que ensinar exige sensibilidade para compreender o outro, criatividade para lidar com os desafios cotidianos e disposição para questionar métodos que já não atendem às necessidades dos estudantes, sem distinção de raça, gênero ou origem.

Conforme Deimling (2013), o professor do ensino regular, para atuar em uma escola efetivamente inclusiva, precisa ter ao menos conhecimentos fundamentais sobre a Educação Especial, atuando de forma articulada com outros profissionais da educação e, quando necessário, com profissionais da área da saúde, na construção coletiva do percurso de ensino e aprendizagem. A formação inicial constitui a base da identidade profissional

docente, devendo capacitar o professor a compreender sua prática como algo dinâmico e flexível, no qual ensinar implica dialogar, questionar e desenvolver-se continuamente.

A formação inicial deve ser estruturada de modo a favorecer o desenvolvimento de uma consciência crítica e reflexiva sobre o papel docente. É necessário que o educador compreenda a profissão como uma construção contínua, na qual cada desafio enfrentado, cada erro e cada conquista contribuem para sua profissionalização. Para que o professor possa seguir se desenvolvendo, a formação inicial precisa oferecer, além de instrumentos práticos, estímulo à autonomia intelectual, habilitando o docente a buscar informações, aplicar novas abordagens e reformular sua prática quando necessário.

O professor desenvolve, ao longo desse processo, uma compreensão mais ampla do significado de educar. Ensinar transcende a habilitação técnica, implicando a formação de sujeitos críticos e conscientes de sua inserção no mundo. Conforme Perrenoud (1997), a formação inicial de professores constitui o primeiro passo de uma trajetória contínua de aprendizagem e aperfeiçoamento, devendo ser compreendida não como etapa definitiva, mas como alicerce sobre o qual o professor constrói e aprimora sua prática ao longo da carreira. A docência não segue um percurso único e fixo; ao contrário, exige do professor autonomia para buscar qualificação permanente e capacidade de adaptação às demandas dos estudantes.

Conforme Nóvoa (2010), a formação docente deve ser compreendida como uma construção permanente, que permite ao professor qualificar-se continuamente por meio da atualização dos saberes e das práticas pedagógicas. Essa atualização é necessária para que os educadores possam responder adequadamente aos desafios emergentes em uma sociedade em transformação, na qual novas demandas sociais e educativas se apresentam de forma contínua.

Diante dos desafios contemporâneos que interpelam a escola e os educadores, Farfus (2008) destaca a urgência de repensar o papel do professor em um contexto mais sistêmico e interligado. Para o autor, a educação não pode operar de forma fragmentada ou seguir modelos rígidos, sendo necessário desenvolver articulações entre os profissionais da educação, por meio de redes de diálogo e cooperação que sustentem processos de aprendizagem transformadora. Nessa perspectiva, o aprendizado é compreendido como um percurso coletivo que deve transcender os limites da escola e da comunidade local, projetando os estudantes para uma sociedade plural e em constante transformação.

O autor sugere, ainda, que pensar a educação exige ir além do conteúdo, articulando as dimensões ética, estética e política em um projeto pedagógico fundado em valores democráticos. Nesse sentido, o ato de educar transcende o ensino de conteúdos, constituindo-se como processo de construção de sentidos, de escuta ativa e de compromisso com uma sociedade mais justa.

4.2 Formação Continuada: reflexividade e prática colaborativa

A formação continuada de professores é marcada por diferentes tendências ao longo do tempo, desenvolvidas a partir de distintas concepções sobre educação e sociedade, notadamente no contexto brasileiro. Estudos sobre os modelos de formação continuada indicam que, embora diversas propostas teóricas tenham sido elaboradas, as transformações efetivas na prática foram limitadas, em grande parte porque as propostas não se concretizaram, impedindo que os resultados esperados fossem alcançados (Imbernón, 2010).

A formação continuada é fundamental para a qualidade da educação. Não é suficiente que os professores se preparem apenas no início de suas carreiras; os fundamentos das práticas de ensino precisam ser continuamente atualizados. Conforme Nóvoa (1995), os professores não nascem prontos, mas se desenvolvem ao longo da carreira. Essa perspectiva permite compreender a docência como um processo contínuo, no qual cada etapa traz novos desafios e exige o desenvolvimento de competências específicas, constituindo progressivamente a identidade do professor como profissional reflexivo.

Para Imbernón (2010), as práticas de formação baseadas exclusivamente na teoria são insuficientes para auxiliar o professor na construção dos conhecimentos necessários à sua atuação em sala de aula e ao seu desenvolvimento profissional. A formação precisa articular teoria e prática para contribuir efetivamente com o aprendizado e o crescimento contínuo do educador.

A aprendizagem ao longo da carreira não é apenas desejável, mas necessária para a efetividade do ensino. Imbernón (2010) destaca a importância de oferecer aos professores uma formação sólida que contemple conhecimentos científicos, culturais, psicopedagógicos e competências pessoais, preparando-os para lidar com os desafios da prática docente. O autor alerta, ainda, para os riscos de um sistema educacional excessivamente rígido e burocrático, que tende a tornar o ensino mecânico e a limitar a

inovação e o engajamento social que devem estar presentes em qualquer prática educacional. Como ele explica:

[...] dotar o futuro professor ou professora de uma bagagem sólida nos âmbitos científico, cultural, contextual, psicopedagógico e pessoal deve capacitá-lo a assumir a tarefa educativa em toda sua complexidade, atuando reflexivamente com a flexibilidade e o rigor necessários, isto é, apoiando suas ações em uma fundamentação válida para evitar cair no paradoxo de ensinar a não ensinar, ou em uma falta de responsabilidade social e política que implica todo ato educativo e em uma visão funcionalista, mecânica, rotineira, técnica, burocrática e não reflexiva da profissão, que ocasiona um baixo nível de abstração, de atitude reflexiva e um escasso potencial de aplicação inovadora (Imbernón, 2011, p. 63).

Nessa perspectiva, os programas de formação continuada devem atender às necessidades concretas dos professores e articular-se à prática cotidiana da sala de aula. Mais do que isso, devem constituir-se como espaços de comunicação nos quais os professores possam trocar experiências, compartilhar desafios e construir soluções coletivas. Conforme Nóvoa (1995), a formação não é uma ação isolada ou externa ao professor, mas algo que emerge da própria prática docente, configurando-se como um processo colaborativo no qual o professor participa ativamente de seu próprio desenvolvimento. Os currículos de formação devem, ainda, contemplar as questões contemporâneas da educação.

Em um contexto marcado por transformações tecnológicas, diversidade cultural e novas demandas sociais, os professores precisam desenvolver competências que transcendem o domínio técnico, abrangendo uma perspectiva ética e crítica sobre a sociedade e a profissão docente. Essa preparação não apenas habilita o professor a adaptar-se às mudanças, mas fortalece sua capacidade de atuar como agente de transformação, redefinindo suas práticas e contribuindo para a construção de uma educação mais inclusiva em colaboração com seus pares. Conforme Imbernón (2010), investir na formação docente é investir no futuro da educação, compreendendo o ensino como processo transformador tanto para os estudantes quanto para os próprios professores.

A formação docente deve, portanto, ir além da dimensão tecnológica, incorporando a aprendizagem humanística, a reflexão crítica e a prática colaborativa. A articulação desses elementos é fundamental para a construção de programas formativos

de qualidade, capazes de responder às demandas do presente e de preparar os professores para os desafios futuros da educação.

4.3 ANÁLISE DE DADOS

4.3.1 Formação Continuada na Rede Municipal de Educação de Sorriso/MT

A formação continuada dos professores da Rede Municipal de Ensino ocorre no Centro Municipal de Formação (CEMFOR). Os encontros são realizados conforme a periodicidade definida pela Secretaria Municipal de Educação e Cultura (SEMEC), com oferta quinzenal de segunda a sexta-feira, reunindo os educadores em grupos organizados por afinidades curriculares. Cada grupo conta com a presença de um formador ou mediador responsável por acompanhar as atividades, orientar os estudos e oferecer suporte ao desenvolvimento dos docentes.

Conforme a Prefeitura Municipal de Sorriso (2025), o Centro Municipal de Formação para Profissionais da Educação de Sorriso foi criado por meio da Lei nº 2.985, de 14 de outubro de 2019. O CEMFOR foi concebido com o propósito de constituir um espaço estruturado para acolher os servidores da educação vinculados ao Plano de Cargos, Carreiras e Vencimentos (Lei Complementar nº 139/2011) do município de Sorriso/MT, configurando-se como um ambiente de reflexão, troca de experiências e aprendizagem contínua, no qual a articulação entre teoria e prática orienta o compromisso dos educadores com a profissão e com a comunidade escolar. Em entrevista realizada com a Secretária de Educação (2024), foi questionado de que forma e por quais razões o CEMFOR foi criado. Ao responder a Secretaria destacou:

Era uma expectativa de longa datas, de que nós pudéssemos trazer para o centro as formações continuadas, vinha ocorrendo dentro das unidades escolares, a onde cada comunidade escolar vinha se organizando de sua forma e buscando a temática para discursos, leitura, e registro, trazia uma certa angustia, uma certa ansiedade em tornar a educação de Sorriso um trabalho em rede. O centro de formação para professores seria uma forma possível de nós compartilhar, discutir, debater assuntos e estudos pertinentes a melhoria a educação de Sorriso, então assim que foi possível implementamos esta política pública em Sorriso, que vem trazendo excelentes resultados para o nosso município. (Secretária municipal de educação de sorriso, 2024).

Durante entrevista realizada com a Secretária Municipal de Educação (2024), foi questionada sua visão a respeito do Centro Municipal de Formação para Profissionais da Educação de Sorriso (CEMFOR). A entrevistada destacou que a perspectiva institucional é desenvolver, em rede, estratégias para promover processos pedagógicos e metodologias voltadas à construção do conhecimento ao longo do ano letivo (Secretária Municipal de Educação de Sorriso, 2024). Em continuidade, foi questionado quais são os principais objetivos do CEMFOR, conforme a Secretária de Educação (2024), diz que,

Instigar a reflexão a motivação a implementação de ações para a melhoria da prática pedagógicas. O CEMFOR também nos possibilita formações em rede, melhorando as práticas pedagógicas, elevando o índice educacional do município objetivando uma educação de excelente com qualidade e equidade.

Dando continuidade, foi perguntado para secretaria de educação (2024) de que forma o CEMFOR promove a inclusão educacional e as práticas pedagógicas.

O CEMFOR é um espaço riquíssimo para debates estudos e todos assuntos pertinentes a educação. E a inclusão não poderia ficar de fora, a rede municipal de ensino, assim como todas as redes, ela tem um número muito grande com estudantes com limitações, com necessidades especiais, este é um assunto que também perpassa no CEMFOR, através de especialistas que pode vir fazer auxiliar agregar com seus conhecimentos dentro das formações continuada, como estudos que são realizados, a rede toda acaba recebendo aperfeiçoamento com práticas inclusivas para atender nossas crianças em suas especialidades. (Secretária municipal de educação de sorriso, 2024).

A Secretária Municipal de Educação (2024) foi questionada a apresentar exemplos de como as formações oferecidas têm impactado positivamente as escolas e as práticas pedagógicas dos professores.

Podemos observar em Sorriso por meio do centro de formação a educação tem elevado seus índices de padrão dentro do município e na qualidade de ensino se tornando destaque no Estado e muitos outros municípios, neste momento sendo reconhecido com o selo ouro na alfabetização. (Secretária municipal de educação de sorriso, 2024).

Os resultados das formações promovidas pelo CEMFOR têm se refletido em reconhecimentos nacionais. O município de Sorriso foi homenageado em Brasília com o Selo Nacional Compromisso com a Alfabetização, distinção que evidencia o empenho da gestão municipal na promoção da alfabetização na idade adequada, em cerimônia que contou com a presença do presidente da República e do Ministro da Educação (Minuto MT, 2025).

Em 2025, com a mudança de gestão municipal, a nova Secretária Municipal de Educação, Adriana Reichert, ressaltou a relevância do CEMFOR para o desenvolvimento educacional do município, destacando o investimento na capacitação docente como compromisso com a formação de qualidade e com o futuro dos estudantes (Minuto MT, 2025).

A organização do CEMFOR está estruturada em áreas específicas de atuação, contemplando a Educação Infantil, o Ensino Fundamental nos anos iniciais e finais, estes organizados por área do conhecimento, além de Tecnologias Educacionais, Apoio Pedagógico, Atendimento Educacional Especializado e formação para gestores educacionais.

Conforme Sorriso (2025), as atividades do CEMFOR em 2025 estão distribuídas entre o primeiro semestre, com oito formações, e o segundo, com sete, totalizando 40 turmas e a participação de aproximadamente 1.200 professores. O município realiza, ainda, processos seletivos para professores formadores, que atuam na elaboração de materiais didáticos e na condução das formações. Esses materiais são disponibilizados no portal Ensina Mais Sorriso, ampliando o acesso aos recursos pedagógicos e fortalecendo a identidade pedagógica da rede. O impacto da formação continuada é perceptível tanto na qualidade do ensino quanto na valorização profissional dos educadores, reafirmando a formação continuada como eixo estratégico da política educacional do município.



Fonte: Prefeitura Municipal de Sorriso, 2025. Professores na formação continuada no CEMFOR.

4.4 O papel do Professor no processo de inclusão

O educador precisa promover uma mudança de perspectiva, passando a reconhecer nos estudantes com necessidades educacionais especiais suas potencialidades, talentos singulares e múltiplas formas de aprender. Esse processo não se sustenta em improvisos, mas em um planejamento sistemático da prática pedagógica, que contemple a diversidade e respeite os diferentes ritmos, estilos e formas de aprendizagem presentes em cada estudante.

A aprendizagem não ocorre de forma homogênea, o que implica que o ensino não pode se restringir à transmissão de conteúdos, mas deve orientar-se para a criação de vínculos e a abertura de possibilidades para cada sujeito. O currículo deve, nesse sentido, deixar de ser um conjunto estático de objetivos para constituir-se como instrumento dinâmico, moldado pelas necessidades e descobertas dos estudantes. A inclusão, por sua vez, deixa de ser um princípio abstrato para concretizar-se em cada ação pedagógica planejada com intencionalidade.

Conforme Minetto (2008), o professor precisa antecipar-se, organizar-se com zelo e planejar suas atividades com riqueza de detalhes, registrando o que foi efetivo e revisando, com postura crítica, os aspectos passíveis de aprimoramento. O planejamento

deixa de ser mera formalidade e torna-se instrumento estratégico orientado para uma educação que assegure a participação de todos. Conforme Saviani (2001), o papel do professor no processo de inclusão é fundamental, na medida em que atua como mediador do processo de aprendizagem. No contexto da educação inclusiva, o compromisso ético e pedagógico dos profissionais da educação precisa transcender o conteúdo programático e as rotinas escolares, orientando-se para o reconhecimento e o acolhimento das singularidades de cada estudante.

Os profissionais que buscam promover uma prática educativa transformadora devem estar atentos às múltiplas formas de ser, pensar e aprender presentes no cotidiano da sala de aula, exercendo seu papel com base em uma postura ética fundada no respeito mútuo e na recusa a qualquer forma de preconceito ou discriminação. A educação inclusiva se efetiva na prática concreta de quem acredita na possibilidade de formar sujeitos críticos e preparados para conviver com as diferenças, reconhecendo-as como elementos constitutivos da condição humana.

Nesse contexto, a família dos estudantes com necessidades educacionais especiais ocupa papel fundamental no processo de ensino-aprendizagem, atuando como parceira da escola na construção de uma trajetória educativa mais justa e efetiva.

A articulação entre escola, família e comunidade precisa superar o plano discursivo e concretizar-se na prática cotidiana das instituições de ensino. É nesse entrelaçamento de saberes que os professores têm a oportunidade de compreender mais profundamente o universo de seus estudantes, suas particularidades, seus contextos e seus modos de aprender, o que permite que o planejamento pedagógico seja mais coerente e efetivo. Conforme Freire (1999), educar é um ato de corresponsabilidade, que não se realiza de forma isolada. Complementando essa perspectiva, Lanuti e Mantoan (2022, p. 51):

Ensinar e aprender são atos que envolvem sentidos, sentimentos, entendimentos, desejo de saber, afeto e provocações. Ninguém engaja ninguém a realizar uma atividade, assim como ninguém consegue saber o que o outro aprendeu. Ensinar e aprender envolvem descobertas, relações, reconstruções, reelaborações do conhecimento e a atribuição de um sentido pessoal, cada vez mais local e aberto e, portanto, incompatível com o esperado por aqueles que se submetem aos ditames dos métodos (Lanuti e Mantoan, 2022, p. 51).

A escola que se propõe efetivamente inclusiva precisa superar a lógica do isolamento profissional e adotar uma perspectiva dialógica e colaborativa. A construção de uma prática pedagógica inclusiva exige trabalho em equipe, trocas contínuas, apoio institucional e disposição para aprender com os pares, reconhecendo que nenhum professor, independentemente de sua experiência, consegue responder sozinho às demandas da diversidade.

A inclusão implica, ainda, que a escola se abra ao novo e ao imprevisível, acolhendo as histórias de vida que chegam com os estudantes e suas famílias, frequentemente marcadas por contextos de vulnerabilidade e por conquistas que representam transformações significativas em suas trajetórias. Nesse contexto, o professor transcende o papel de transmissor de conteúdos para atuar como mediador de aprendizagens e orientador de percursos. Formar sujeitos conscientes para o convívio com as diferenças é um processo contínuo, que exige revisões constantes da prática pedagógica.

O papel do professor na escola contemporânea vai além da transmissão de conteúdos, cabendo-lhe a tarefa de ampliar e flexibilizar os currículos, tornando-os mais coerentes com a diversidade presente em cada sala de aula. Isso requer o abandono de concepções homogeneizantes que desconsideram as singularidades dos estudantes. Nessa perspectiva, a inclusão transcende a dimensão técnica e se constitui como movimento ético e político de inserção social que, conforme Werneck (1997), busca humanizar os caminhos da educação. Quando o currículo se flexibiliza, não é apenas o conteúdo que se transforma, mas a própria organização escolar, que passa a se reconstruir em torno do princípio de pertencimento.

No processo de inclusão, não se pode atribuir aos professores a responsabilidade exclusiva pela sua efetivação, como se a boa vontade individual fosse condição suficiente. Nesse sentido, Lima (2025) aponta que,

A educação inclusiva, portanto, não pode ser compreendida como responsabilidade isolada do professor de educação especial, mas como um compromisso de toda a equipe escolar. Para isso, é necessário investir em formações continuadas colaborativas, que envolvam professores de diferentes áreas, gestores e demais profissionais da escola, fortalecendo uma cultura de inclusão que se materialize em práticas concretas (Lima, 2025, p. 37).

Um professor adequadamente formado e apoiado em sua trajetória profissional dispõe de melhores condições para enfrentar os desafios que a educação inclusiva impõe no cotidiano. A formação, nesse contexto, não constitui um elemento acessório ou uma obrigação burocrática, mas o fundamento das transformações que a inclusão requer, sustentando o professor diante de situações complexas que exigem criatividade, sensibilidade e conhecimento técnico.

Pensar a inclusão sem investir na formação docente compromete a consistência das práticas pedagógicas, tornando o discurso inclusivo insustentável na prática. É necessário investir na formação para promover transformações significativas, articulando ações presentes com um planejamento orientado para resultados duradouros. Conforme Silva (2010), uma relação qualificada entre família e professores amplia as possibilidades educativas e cria novas formas de engajamento e de vínculo afetivo no processo de aprendizagem.

4.5 Ensino Colaborativo e o Trabalho em Equipe

O ensino colaborativo constitui uma proposta metodológica orientada para a reinvenção da escola como espaço dialógico e inclusivo. Em um contexto que demanda práticas pedagógicas mais efetivas, o trabalho em equipe emerge como fundamento de uma nova concepção do processo de ensino e aprendizagem, superando a lógica individualista que historicamente prevaleceu nas instituições escolares.

Nessa perspectiva, o ambiente escolar deixa de ser marcado pelo isolamento profissional e passa a configurar-se como espaço de troca, no qual ideias se articulam, dúvidas são acolhidas e soluções são construídas coletivamente. A colaboração entre os profissionais da escola qualifica o aprendizado, transformando-o em um processo compartilhado. O ensino colaborativo desafia a fragmentação das práticas pedagógicas, propondo um cenário em que os saberes se complementam e as competências se articulam em favor dos estudantes. É nesse coletivo que o professor se fortalece, reconhecendo que a construção de uma educação mais justa e inclusiva é uma responsabilidade partilhada.

A transição para práticas colaborativas pode, inicialmente, apresentar resistências, uma vez que implica transformar estruturas hierárquicas e solitárias consolidadas ao longo do tempo. Quando o trabalho em equipe se estabelece, contudo, as dificuldades tornam-se mais manejáveis e os erros passam a ser tratados como elementos

constitutivos do crescimento coletivo. O ensino colaborativo favorece, ainda, uma escuta mais atenta às necessidades dos estudantes. Professores regulares e de apoio, coordenadores, auxiliares e gestores articulam-se para assegurar que nenhum estudante seja marginalizado, reconhecendo cada sujeito em seu processo de desenvolvimento, com seus direitos, histórias e potencialidades.

Ao adotar essa perspectiva, a escola torna-se progressivamente mais acolhedora e orientada para a diversidade, construindo uma educação efetivamente transformadora. Investir no ensino colaborativo significa comprometer-se com uma escola na qual todos os sujeitos se reconheçam como parte integrante de um projeto comum: a formação integral de sujeitos mais conscientes, críticos e atentos ao mundo.

4.6 Metodologias Diferenciadas e Tecnologias Assistivas para Inclusão Escolar

As metodologias diferenciadas compreendem práticas pedagógicas por meio das quais os professores adotam estratégias diversificadas de ensino, com vistas a promover uma aprendizagem mais significativa para todos os estudantes. No campo da educação inclusiva, o leque de metodologias disponíveis é amplo, abrangendo o ensino híbrido, o uso de tecnologias educacionais, as metodologias ativas, entre outras abordagens que favorecem a inclusão.

O uso de jogos educativos configura-se como uma metodologia inclusiva relevante, pois possibilita a aprendizagem de forma interativa e lúdica, beneficiando especialmente os estudantes com deficiência cognitiva ou com dificuldades de aprendizagem.

A Tecnologia Assistiva é um campo que busca promover a acessibilidade e a participação de estudantes com necessidades especiais, contribuindo para a superação de barreiras educacionais. Embora a expressão seja relativamente recente, o princípio que a fundamenta remonta aos primórdios da humanidade, uma vez que qualquer recurso adaptado às necessidades de um indivíduo pode ser compreendido como tecnologia assistiva em seu sentido mais amplo.

Conforme Manzini (2005, p. 82),

Os recursos de tecnologia assistiva estão muito próximos do nosso dia-a-dia. Ora eles nos causam impacto devido à tecnologia que apresentam, ora passam quase despercebidos. Para exemplificar, podemos chamar de tecnologia assistiva uma bengala, utilizada por nossos avós para proporcionar conforto e segurança no momento de

caminhar, bem como um aparelho de amplificação utilizado por uma pessoa com surdez moderada ou mesmo veículo adaptado para uma pessoa com deficiência.

Nas salas de aula, podem ser aplicados diversos recursos de acordo com as necessidades de cada estudante com necessidades educacionais especiais. Esses recursos abrangem suportes para facilitar a visualização de textos, fitas adesivas para fixar cadernos ou papéis nas mesas, engrossadores de lápis ou canetas confeccionados com materiais como esponjas ou tubos de PVC, e pranchas de madeira ou acrílico para substituir mesas em cadeiras de rodas. Essas adaptações, ainda que frequentemente simples, são fundamentais para garantir a inclusão de cada estudante de forma adequada às suas necessidades.

A tecnologia assistiva conecta todos os estudantes ao mundo digital, independentemente de suas condições. Os softwares de leitura de tela, por exemplo, convertem textos em áudio, assegurando o acesso aos conteúdos por parte de estudantes com deficiência visual. Os sintetizadores de voz, por sua vez, viabilizam a comunicação de estudantes com dificuldades na fala, suprimindo barreiras expressivas.

Para estudantes com limitações motoras, os teclados adaptados tornam o acesso à tecnologia mais fluido. As pranchas de comunicação alternativa, compostas por imagens, símbolos e textos simplificados, favorecem a expressão de estudantes que enfrentam desafios na comunicação verbal, como aqueles com Transtorno do Espectro Autista (TEA) ou paralisia cerebral, ampliando sua autonomia comunicativa.

Os materiais pedagógicos acessíveis também são indispensáveis para a educação inclusiva. Livros em Braille, vídeos com legendas e audiodescrição não constituem recursos complementares, mas elementos essenciais para assegurar a participação plena de todos os estudantes nas atividades escolares.

Conforme Lauand (2005), a tecnologia assistiva compreende um conjunto de recursos destinados a ampliar a autonomia de pessoas com deficiência no cotidiano, abrangendo recursos mecânicos, eletrônicos e computadorizados, como cadeiras de rodas, próteses, órteses e diversas adaptações aplicáveis à comunicação, ao transporte, à educação, ao lazer e ao ambiente de trabalho. As tecnologias integram o cotidiano de todos os estudantes e precisam ser incorporadas ao ambiente educacional como instrumentos de apoio ao processo de aprendizagem, especialmente no contexto da educação inclusiva.

CAPÍTULO 5 – ANÁLISE DOS DADOS: A PERCEPÇÃO DOS PROFESSORES DOS QUESTIONÁRIOS DOS PROFESSORES

A análise dos dados obtidos por meio dos questionários aplicados a professores da rede pública de Sorriso/MT evidencia tendências relevantes para a compreensão do panorama da inclusão escolar no município. A seguir, apresenta-se uma análise detalhada dos pontos mais significativos, organizada em seções que visam a uma discussão aprofundada.

5.1. Perfil dos Participantes

Os perfis dos participantes desta pesquisa, ora vejam, revelam dados para lá de significativos especialmente no que toca ao nível de formação e à faixa etária que mais aparece entre eles. Esses dois aspectos, mesmo que atuem de forma indireta, acabam dando as caras no jeito como esses profissionais conduzem suas práticas pedagógicas e, claro, na forma como encaram a inclusão no ambiente escolar.

De um modo geral, nota-se que estamos falando de um grupo que já deu um bom passo na formação acadêmica: todos possuem ensino superior completo e, não satisfeitos, foram além, buscando uma especialização *lato sensu*. Demonstra, antes de tudo, um compromisso firme com a qualificação profissional e uma vontade danada de crescer, aprender e aprimorar o próprio fazer docente.

Chama atenção, ainda, o dado referente à faixa etária dos docentes, majoritariamente concentrada entre 30 e 39 anos. Esse perfil indica um conjunto de educadores que, em geral, já acumula experiência significativa na prática docente, encontrando-se em uma fase profissional caracterizada pelo equilíbrio entre energia e maturidade, o que pode contribuir para a construção de práticas pedagógicas mais acolhedoras e inclusivas.

5.2. Experiência com Inclusão

A análise da experiência dos professores com a inclusão de estudantes com necessidades especiais no município de Sorriso/MT revela um panorama significativo sobre a prática docente e o contato desses profissionais com a diversidade em sala de aula.

Entre os respondentes, 66,1% afirmaram ter alguma experiência com inclusão, o que indica que a maioria dos docentes já teve contato com estudantes que demandam atenção especializada e uma abordagem pedagógica mais diferenciada. Ainda que esse contato seja, em muitos casos, inicial ou parcial, ele representa um ponto de partida relevante no percurso da educação inclusiva. Esse dado evidencia que a inclusão já se faz presente no cotidiano da maioria dos docentes, mas aponta, simultaneamente, para a necessidade de uma formação prática mais consistente, capaz de transformar a disposição para incluir em ações pedagógicas efetivas.

No outro extremo, 17,9% dos professores declararam não ter nenhuma experiência com inclusão. Esse dado indica que uma parcela expressiva do corpo docente ainda se encontra à margem desse processo, o que pode decorrer tanto de uma distribuição desigual dos estudantes com deficiência entre as turmas quanto da ausência de políticas escolares que assegurem uma vivência mais abrangente da inclusão. Esse grupo necessita, prioritariamente, de formações introdutórias que desenvolvam tanto os fundamentos conceituais quanto a sensibilidade pedagógica para atuar com a diversidade.

Por fim, apenas 12,5% dos professores afirmaram ter muita experiência com práticas inclusivas. Embora esse dado revele a existência de profissionais com trajetória consolidada nessa área, evidencia também que esse grupo ainda é minoritário, o que limita o potencial das escolas para promover espaços de troca, aprendizado mútuo e mentoria interna entre os docentes. Esse cenário reforça a urgência de investir em formação continuada estruturada, que contemple desde os fundamentos conceituais sobre as diversas deficiências até estratégias práticas de ensino e o uso de tecnologias assistivas, além de espaços coletivos de reflexão e troca de experiências.

A diversidade de experiências identificada entre os professores aponta para a necessidade de políticas institucionais mais robustas, que assegurem a todos o acesso a materiais adaptados, apoio de profissionais especializados e acompanhamento sistemático. A limitação na experiência prática de parte significativa dos docentes evidencia que a inclusão precisa ser efetivada não apenas no plano discursivo, mas como prática pedagógica concreta, política pública consistente e compromisso coletivo. Em uma escola inclusiva, a diversidade não constitui um obstáculo isolado, mas um ponto de partida para repensar coletivamente o que significa ensinar, aprender e conviver.

5.3. A falta de recursos adequados nas Escolas Públicas e a qualidade do Ensino

Entre os principais obstáculos identificados no cotidiano escolar em relação à inclusão, destaca-se a escassez de recursos pedagógicos e tecnologias assistivas. Trata-se de um problema estrutural que compromete, de forma sistemática, a efetividade das práticas inclusivas. Sem os instrumentos adequados, mesmo os professores mais comprometidos encontram dificuldades para atender às necessidades específicas dos estudantes com deficiência.

Os recursos necessários abrangem materiais didáticos adaptados, dispositivos tecnológicos específicos e softwares de comunicação alternativa, entre outros, elementos que deveriam estar disponíveis em toda escola que se propõe efetivamente inclusiva. A ausência desses materiais restringe as possibilidades do professor e coloca o estudante com deficiência em uma situação de exclusão recorrente, frequentemente obrigando o educador a improvisar com recursos não concebidos para atender às necessidades específicas desses sujeitos.

No que diz respeito às tecnologias assistivas, a carência é igualmente significativa, abrangendo desde lupas eletrônicas e leitores de tela até softwares de comunicação alternativa. Sem esses recursos, a efetivação da inclusão torna-se um desafio de difícil superação, mesmo quando há disposição pedagógica por parte dos docentes. O elevado custo desses equipamentos, somado à ausência de políticas públicas que assegurem sua aquisição e manutenção, representa um obstáculo concreto para a consolidação da educação inclusiva nas escolas públicas.

A falta de recursos adequados não constitui, portanto, um problema meramente logístico, mas uma falha estrutural que impede a plena realização da educação inclusiva. A superação desse cenário requer investimento público direcionado, políticas consistentes de aquisição e manutenção de recursos e compromisso institucional com a diversidade presente nas escolas.

5.3.1 Resistência dos Alunos Regulares

A resistência de estudantes sem deficiência em acolher os colegas com deficiência evidencia a ausência de uma cultura de empatia e de experiências formativas que desenvolvam o reconhecimento e o respeito ao outro. Trata-se de um indicativo da urgência de se cultivar, desde os anos iniciais da escolarização, uma cultura de respeito, diálogo e sensibilidade no ambiente escolar.

Essa resistência não se manifesta de forma isolada, mas é alimentada pela insuficiência de programas educativos que abordem, de forma sistemática, temas como inclusão, diversidade e empatia. Muitos estudantes não compreendem a realidade de seus colegas com deficiência e o desconhecimento tende a gerar afastamento e, por vezes, exclusão.

É necessário, portanto, implementar práticas pedagógicas voltadas para o desenvolvimento da convivência inclusiva, como oficinas de escuta ativa, rodas de conversa, jogos cooperativos e debates orientados, capazes de ampliar a percepção dos estudantes sobre a diversidade e qualificar as relações escolares. O professor desempenha papel central nesse processo, atuando como mediador da convivência e promotor de uma cultura de acolhimento.

A construção de uma cultura inclusiva é, contudo, responsabilidade coletiva, que envolve toda a equipe pedagógica e escolar. Requer acompanhamento sistemático, avaliação contínua do clima escolar e ajustes permanentes nas práticas institucionais, com persistência e compromisso de todos os agentes educacionais.

5.3.2 A Gestão Escolar

A ausência de apoio consistente por parte da gestão escolar constitui um dos principais obstáculos para a efetivação da inclusão na prática cotidiana. Esse entrave se manifesta de diversas formas: insuficiência de orientação clara aos professores, escassez de profissionais de apoio para acompanhar estudantes com maiores demandas e ausência de um plano de ação estruturado para tornar a escola um espaço efetivamente inclusivo.

A gestão escolar desempenha papel central na organização e no direcionamento de todos os setores da instituição. Quando esse apoio é insuficiente, os professores tendem a sentir-se desamparados institucionalmente, sobrecarregados na tentativa de implementar práticas inclusivas sem o suporte necessário. A presença de um coordenador pedagógico especializado em educação inclusiva ou de uma equipe multidisciplinar qualificada representaria um avanço significativo nesse processo.

Muitos docentes relatam a sensação de atuar de forma isolada, sem o respaldo institucional adequado. Essa ausência de suporte, além de gerar frustração, compromete a confiança dos professores e dificulta a consolidação das práticas inclusivas. O envolvimento da gestão deve, portanto, traduzir-se em ações concretas: estabelecimento de parcerias com psicólogos, terapeutas ocupacionais e fonoaudiólogos, articulação com

a rede pública de saúde e mobilização de apoios externos quando as demandas ultrapassam a capacidade da escola. Em casos que requerem acompanhamento mais intensivo e especializado, atribuir ao professor a responsabilidade exclusiva pelo atendimento, sem oferecer os instrumentos adequados, é uma postura institucional insuficiente e potencialmente prejudicial ao processo inclusivo.

Conforme apontam Nunes e Kramer (2013), a atuação de gestores e professores tem se tornado cada vez mais relevante, constituindo um elemento de sustentação do progresso coletivo, ao incentivar o grupo a explorar novas formas de organização e a buscar condições de trabalho mais adequadas. Esse movimento favorece a revisão e a transformação da teoria e da prática social, permitindo a renovação contínua de ideias e ações. Nesse cenário, torna-se fundamental refletir sobre a profissionalização docente e o reconhecimento social dos professores, de modo que os municípios se comprometam a articular suas políticas educacionais com os programas de formação docente, assegurando um desenvolvimento educativo consistente e duradouro.

A gestão escolar deve, ainda, comprometer-se concretamente com a inclusão, garantindo que as salas de aula estejam devidamente adaptadas, que os materiais sejam acessíveis e que a formação continuada se efetive na prática pedagógica cotidiana. Capacitar a equipe docente, sensibilizar todos os membros da comunidade escolar e instituir políticas internas que assegurem o direito de aprender de cada estudante são responsabilidades inerentes a uma gestão comprometida com a inclusão.

Quando a gestão escolar não se envolve ativamente nesse processo, a inclusão encontra barreiras estruturais e atitudinais. Por outro lado, quando adota medidas estratégicas e comprometidas, a escola evidencia crescimento e amplia as possibilidades de aprendizagem. A inclusão não é, portanto, responsabilidade de um único agente, mas uma missão coletiva que envolve todos os sujeitos da comunidade escolar.

5. 4 Preparação e Treinamento

A formação docente constitui um elemento central para que a educação inclusiva se efetive na prática pedagógica cotidiana. Os dados, contudo, revelam que apenas 26,8% dos professores afirmam ter recebido formação adequada para atuar com estudantes com necessidades especiais, evidenciando uma lacuna significativa na preparação dos educadores para os desafios da inclusão escolar.

A formação dos professores precisa ser mais consistente, contínua e especializada, não se restringindo a ações pontuais e genéricas, mas oferecendo suporte sistemático capaz de desenvolver as competências necessárias para uma atuação inclusiva efetiva. Investir em programas de capacitação com foco nas práticas inclusivas é, nesse sentido, uma necessidade premente. Essas formações precisam ser adaptadas aos contextos locais, articulando fundamentação teórica e prática pedagógica concreta.

A abordagem das tecnologias assistivas constitui outro aspecto indispensável na formação docente. Esses recursos, que abrangem desde softwares especializados até dispositivos de apoio, funcionam como instrumentos que ampliam o acesso ao conhecimento e contribuem para a superação de barreiras educacionais. Muitos docentes, contudo, ainda não dispõem do conhecimento necessário para integrá-los ao cotidiano escolar, o que reforça a importância de incluir esse conteúdo nos programas de formação.

A adaptação curricular é igualmente um aspecto que merece atenção na formação dos professores. Modificar conteúdos, ajustar avaliações e flexibilizar o tempo e o formato das atividades são competências que precisam ser desenvolvidas, não como facilitação, mas como forma de tornar o currículo mais acessível e equitativo.

O desenvolvimento das competências socioemocionais dos educadores, como empatia, escuta ativa e capacidade de comunicação, é igualmente relevante para a prática inclusiva. Um professor emocionalmente preparado cria vínculos consistentes e contribui para que a sala de aula se constitua como espaço de confiança e pertencimento, especialmente para os estudantes que enfrentam desafios cotidianos significativos.

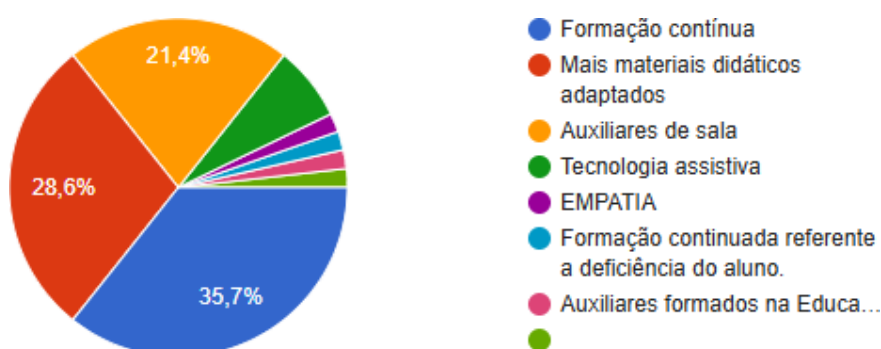
A criação de programas de formação continuada que contemplem tanto os aspectos técnicos quanto as dimensões relacionais da docência é, portanto, uma medida que não pode ser postergada. Investir em uma formação mais especializada, prática e sensível às realidades dos estudantes é condição para a construção de um sistema educacional efetivamente inclusivo, no qual cada sujeito encontre condições reais de aprendizagem e pertencimento.

5.5 Recursos e Apoios necessários para a Inclusão

Uma inclusão escolar eficaz, longe de ser apenas um ideal abstrato, depende de dos recursos e apoios concretos que sustentam tanto a adaptação curricular quanto o acompanhamento contínuo das singularidades de cada aluno. Afinal, não basta querer incluir só com boa vontade, mas, é preciso arregaçar as mangas, preparar o terreno com

intencionalidade pedagógica e, com tempo e cuidado, colher os frutos de um aprendizado que floresce no coletivo.

A maioria dos professores, que estão na linha de frente dessa travessia educativa, eles vivenciam, na pele e na lousa, que os recursos certos não apenas facilitam a aprendizagem dos alunos com deficiência, mas também funcionam como pilares de sustentação para que toda a parte escolar dos docentes aos discentes funcione sem emperrar nos obstáculos do cotidiano. Com base nisso, foram perguntados aos professores que participaram da pesquisa quais os recursos ou apoio adicionais que seriam uteis para melhorar a inclusão de alunos com necessidades especiais em sua sala de aula.



Fonte: Dados elaborados pelo autor, 2025.

Contudo, o que se vê, com frequência quase ensurdecadora, é uma escassez que grita pelos corredores das escolas. A ausência de materiais, formação e suporte ressoa como um eco persistente nas falas dos educadores, enquanto as súplicas por melhorias, ditas num tom misto de esperança e exaustão, tornam-se cada vez mais recorrentes. Entre os pedidos mais constantes, ganham destaque os materiais didáticos adaptados e, principalmente, atualizados.

Muitos docentes relatam que, embora existam alguns desses recursos em determinadas instituições, são como livros antigos empoeirados em prateleiras esquecidas, defasados, genéricos e, por vezes, desconectados das reais necessidades dos alunos. É como tentar abrir uma porta com a chave errada: o esforço é grande, mas o resultado, nulo. A diversidade pulsante das salas de aula clama, aos quatro ventos, por materiais vivos e versáteis, capazes de dialogar com diferentes formas de aprender e de

ensinar. Livros em braile, jogos táteis, vídeos com Libras, recursos digitais interativos, tudo isso pode ser o impulso necessário para que o conteúdo ganhe forma, som e sentido.

Afinal, quando o material didático fala a linguagem do aluno, a aprendizagem se torna uma ponte. Outro recurso relevante são as tecnologias assistivas. Essas ferramentas, braços estendidos à aprendizagem, permitem que os alunos com deficiência participem de forma ativa, com mais autonomia e dignidade. Mas, sejamos honestos: de que adianta ter o recurso se o professor não sabe utilizá-lo? Muitos educadores ainda não receberam a formação adequada para integrar essas tecnologias à prática pedagógica. É como ter um mapa detalhado e não saber decifrar a bússola, perde-se o rumo. Softwares de leitura, leitores de tela, dispositivos de comunicação alternativa e outras tecnologias de apoio ao cotidiano escolar são apenas algumas das inovações que, quando devidamente exploradas, podem transformar a sala de aula em um ambiente de possibilidades

Além disso, promovem o desenvolvimento de competências digitais que, em pleno século XXI, não são mais luxo, mas necessidade. Nesse contexto, a tecnologia deixa de ser um recurso extra e passa a ser aliada imprescindível na travessia educativa. Neste ritmo o movimento inclusivo, entra em cena a figura essencial dos auxiliares de sala. Em turmas grandes e cheias de contrastes, conte com um profissional capacitado para dar apoio direto aos alunos com deficiência não é mimo, é urgência.

Esses auxiliares são como pontes invisíveis entre o aluno e o conhecimento, garantindo que ninguém fique à margem do processo educativo. Mais do que meros ajudantes, eles atuam na adaptação das estratégias pedagógicas, orientam o uso das tecnologias assistivas e, o mais importante, oferecem o cuidado emocional necessário para que o aluno possa crescer e florescer.

5.6 Adaptações e Estratégias de Ensino

A adaptação do ensino e o desenvolvimento de estratégias pedagógicas inclusivas não são apenas detalhes a mais no planejamento escolar são, antes de tudo, a base sobre a qual se ergue uma educação democrática. Não é possível falar em equidade sem fazê-la acontecer na prática. Nesse cenário, garantir que todos os alunos, com ou sem deficiência, tenham acesso ao currículo e participem de forma ativa das atividades escolares exige mais do que boa vontade: exige intencionalidade pedagógica, sensibilidade e, sobretudo, estrutura. Muitos professores relatam que vêm adotando

práticas como a modificação de atividades, o trabalho colaborativo e o apoio individualizado.

Quando falamos em modificação de atividades, falamos em dar nova forma ao que, muitas vezes, insiste em permanecer engessado. Alterar o conteúdo ou o modo de apresentar uma proposta pedagógica, a fim de torná-la acessível, é como abrir janelas onde antes só havia paredes. Imagine, por exemplo, trocar a tradicional leitura coletiva por uma narração em voz alta acompanhada de versões em áudio ou digitais, solução simples que pode representar um suporte significativo para alunos com deficiência visual ou com dificuldades de leitura.

O uso de imagens, gráficos, vídeos e recursos sensoriais funciona como uma bússola visual e auditiva que guia os estudantes pelos mares, muitas vezes turbulentos, do conteúdo escolar. Ainda assim, apesar de essas adaptações já fazerem parte da rotina de muitos educadores, o que se percebe é a ausência de um plano mais coeso, de um norte pedagógico que dê direção e sentido ao processo. Soma-se a isso o fato de o tempo se tornar um inimigo silencioso: entre tantas demandas, sobra pouco espaço na agenda para refletir, reelaborar e adaptar com profundidade.

O trabalho em grupo, por sua vez, surge como espaço de troca de saberes, convivência e aprendizado mútuo. É no coletivo que se aprende a ouvir, a respeitar, a colaborar. Contudo, não basta reunir os alunos em círculos e esperar que a mágica aconteça. Sem intencionalidade, o risco é de alguns ficarem à margem do processo, observadores do espetáculo, quando deveriam ser protagonistas. Sem orientações claras e estratégias bem definidas, alunos com deficiência permanecem, por vezes, como peças soltas, sem encaixe na engrenagem grupal. E isso, sejamos francos, não é inclusão: é ilusão. A formação de grupos heterogêneos, pensada com cuidado e critério, pode transformar diferenças em potência e em aprendizado compartilhado. É nessa dinâmica que germinam sementes de empatia, floresce a escuta e se colhem frutos de convivência.

Á o apoio individualizado é, sem dúvida, uma das estratégias mais eficazes e mais desafiadoras do repertório pedagógico. Dar atenção pontual a quem precisa é um gesto de humanidade que, infelizmente, esbarra na crueza das condições de trabalho. Turmas numerosas, múltiplas demandas e escassez de profissionais de apoio compõem um cenário em que o professor se vê tentando carregar o mundo com as mãos atadas. Ainda que se desdobrem, sozinhos não conseguem chegar a todos com a profundidade necessária. O acompanhamento individual requer tempo, planejamento, afeto e, acima de

tudo, suporte. Auxiliares de sala, pedagogos e profissionais especializados são peças-chave nesse quebra-cabeça que é a inclusão.

O que se percebe, em termos gerais, é uma lacuna entre o que se deseja e o que se consegue executar. As adaptações existem, mas, na maioria das vezes, aparecem de forma isolada e feitas às pressas. Quando isso acontece, corre-se o risco de criar trilhas paralelas que, em vez de integrar, isolam. O desafio, portanto, é pensar em adaptações estratégicas, estruturadas e alinhadas aos objetivos pedagógicos, garantindo que todos os alunos cheguem, por caminhos distintos, ao mesmo destino. A equidade não mora na padronização, mas na diversidade de meios para alcançar os fins.

Muitos professores relatam dificuldades quando o assunto é adaptar. Falta formação continuada, falta espaço para reflexão, falta partilha de boas práticas. Um programa de capacitação eficaz precisa ir além da teoria e dialogar com a prática real da sala de aula, oferecendo ferramentas concretas e alimentando o fazer com sentido. É preciso ensinar a adaptar sem perder de vista os princípios do currículo e, mais ainda, sem apagar as subjetividades dos alunos.

E quando a questão é avaliar? A avaliação inclusiva ainda caminha a passos curtos e tímidos. Avaliar não é apenas aplicar uma prova: é oferecer uma chance justa para que cada aluno mostre o que sabe e como sabe. Isso exige flexibilidade, empatia e criatividade. Avaliações adaptadas, com diferentes formatos, tempos estendidos, uso de recursos digitais ou linguagem acessível, não são concessões: são garantias de que ninguém será julgado por aquilo que não consegue fazer, mas reconhecido por aquilo que, com os recursos certos, é capaz de realizar.

No entanto, falar em estratégias inclusivas é falar de um compromisso ético, estético e político com o direito de todos à educação de qualidade. As práticas de adaptação, para que não se restrinjam ao papel ou ao improviso, precisam de planejamento, investimento e colaboração entre todos os agentes da comunidade escolar. Afinal, a inclusão não é um detalhe: é a própria alma da escola. Que não falte coragem, sensibilidade e ação para que essa alma possa, enfim, respirar com plenitude. Estratégias apontadas pelos professores para promover maior compreensão das experiências dos alunos com deficiência.

Categoria	Principais estratégias sugeridas
Empatia, escuta e acolhimento	Ouvir os alunos; compreender suas vivências; agir com empatia, amor e respeito; criar ambientes acolhedores; reconhecer sentimentos e limites dos estudantes.
Formação e capacitação dos profissionais	Formação continuada; cursos específicos sobre deficiências e transtornos; capacitação prática para romper barreiras; estudo dos transtornos e das necessidades individuais.
Planejamento pedagógico inclusivo	Planejamento educacional especializado; adaptação do currículo; didática acessível; organização da sala para melhor circulação; definição clara de objetivos e estratégias.
Materiais e avaliações adaptadas	Uso de materiais didáticos específicos; provas avaliativas adaptáveis; recursos pedagógicos que facilitem a aprendizagem e a participação do aluno.
Ambiente escolar acessível e estruturado	Espaços físicos adaptados; ambiente seguro e inclusivo; condições adequadas para o desenvolvimento cognitivo, social e emocional.
Diálogo, conscientização e cultura inclusiva	Campanhas de inclusão; palestras, workshops e relatos de experiências; promoção do respeito às diferenças na escola e na sociedade.
Trabalho em rede e apoio especializado	Parceria entre escola, família e saúde; atuação de profissionais especializados; suporte além do professor em sala de aula.
Ações políticas e defesa de direitos	Políticas públicas educacionais inclusivas; ações culturais, sociais e pedagógicas em defesa do direito à educação para todos.
Sem posicionamento definido	Parte dos participantes relatou dificuldade em responder ou afirmou não saber como promover essa compreensão.

Fonte: Elaboração própria, com base nas respostas dos professores pesquisados (2025).

5.7 Obstáculos à Inclusão Efetiva

A inclusão escolar, embora prevista em documentos oficiais e reafirmada em discursos pedagógicos, ainda caminha por trilhas acidentadas, enfrentando obstáculos que teimam em permanecer. É fato: muitos desafios se interpõem diante do ideal de uma educação verdadeiramente para todos. No entanto, é preciso afirmar com firmeza e esperança que tais barreiras não são intransponíveis e serão, sim, superadas. É uma questão de tempo, trabalho e vontade política e ética.

Os professores participantes da pesquisa revelaram, em suas falas, três obstáculos principais: a falta de suporte institucional, o desconhecimento quanto aos princípios e práticas da inclusão e a resistência de colegas de profissão. Ao serem questionados sobre os maiores desafios enfrentados ao tentar promover um ambiente inclusivo em sala de aula, suas respostas estão sintetizadas no gráfico a seguir.

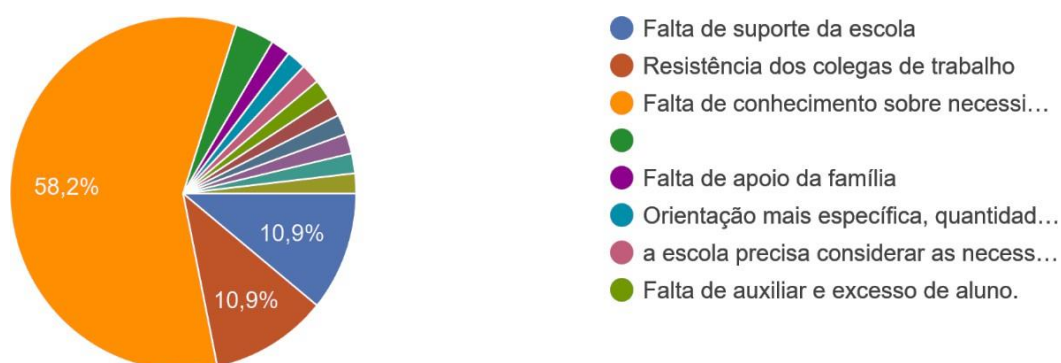


Figura 1 – Distribuição das dificuldades encontradas. Fonte: Dados elaborados pelo autor, 2025.

O gráfico apresenta os principais obstáculos que professores vêm enfrentando no esforço diário de construir uma sala de aula mais acolhedora e inclusiva. Entre os desafios mencionados, um se destaca: a escassez de preparo diante das necessidades específicas dos estudantes, que representa 58,2% das respostas.

Com 10,9% cada, surgem dois obstáculos que, embora menos frequentes numericamente, pesam no cotidiano escolar: a falta de apoio por parte da gestão e a resistência de colegas que, muitas vezes, mesmo sem intenção, travam mudanças necessárias. Outros obstáculos foram mencionados em menor escala: a ausência de respaldo familiar, a carência de orientações práticas, a pouca atenção da instituição às singularidades dos alunos e a sobrecarga causada pela falta de apoio em sala e pelo número elevado de estudantes por turma.

O que se desenha, portanto, é um cenário em que a maior barreira à inclusão não é visível a olho nu, mas se esconde na ausência de preparo, no silêncio institucional e na rigidez de certas posturas enraizadas. Esses dados funcionam como um alerta: a inclusão não se sustenta sozinha; precisa ser cultivada com formação, diálogo e mudança de atitude.

Outro obstáculo relevante, apontado pelos professores, é a falta de apoio institucional. A escola, que deveria funcionar como um ambiente de suporte, converte-se,

por vezes, em estrutura burocrática na qual o professor se vê sem direção nem recursos para se orientar. Quando a gestão se fecha sobre si mesma, o docente fica à deriva, carregando sozinho a responsabilidade de conduzir todos os alunos ao conhecimento. A falta de comunicação transparente, a escassez de recursos e a pouca articulação entre a equipe pedagógica e a gestão criam um ambiente em que a inclusão encontra obstáculos a cada passo. Sobre as dificuldades enfrentadas para incluir alunos com necessidades específicas na sala de aula comum, os professores responderam

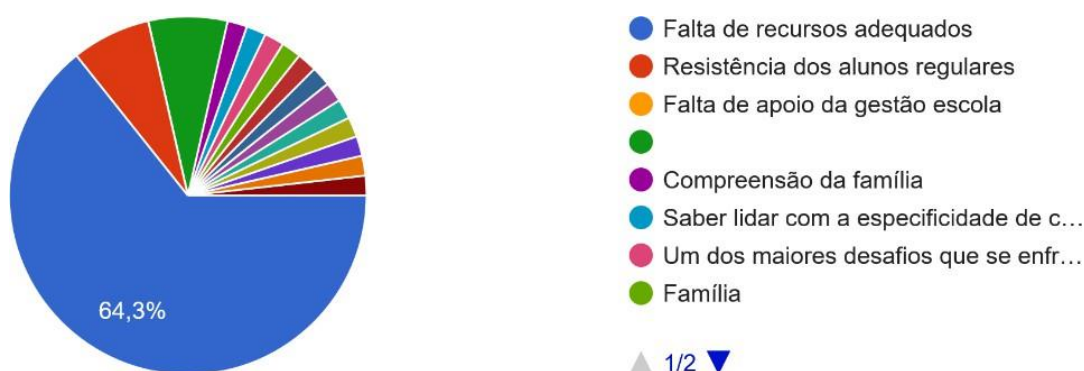


Figura 2. Desafios enfrentados na inclusão de alunos com necessidades especiais no ambiente de aprendizagem regular. Fonte: Próprio(a) autor(a), 2025.

O gráfico apresentado evidencia os principais obstáculos enfrentados na tentativa de incluir alunos com necessidades específicas nas salas de aula regulares. A falta de recursos adequados desponta como o maior deles, representando a maior parte das respostas. Isso deixa claro que, sem suporte material e estrutura adequada, a inclusão se torna uma missão de difícil execução.

Além disso, a resistência dos próprios alunos regulares aparece como obstáculo relevante, sinalizando a necessidade de estratégias que favoreçam a convivência e o respeito às diferenças no ambiente escolar. A falta de apoio da gestão também se destaca, comprometendo a organização e a efetividade das práticas inclusivas. O envolvimento da família igualmente integra esse cenário, uma vez que o suporte familiar interfere diretamente no andamento do processo. Por fim, o preparo e o conhecimento dos professores para lidar com as necessidades específicas de cada aluno mostram-se fundamentais para garantir um ensino de qualidade.

Os dados, portanto, revelam um cenário de desafios entrecruzados que demandam ações integradas para que a inclusão escolar deixe de ser apenas formal e se torne efetiva e significativa. Nesse contexto, o sentimento que predomina entre muitos docentes é o de abandono. Sem materiais adaptados, sem apoio técnico, sem formação continuada, torna-se difícil transformar a sala de aula em um espaço onde cada aluno se sinta acolhido e valorizado. A inclusão não é favor: é direito. E um direito que exige estrutura e sensibilidade.

Outro obstáculo significativo é o desconhecimento sobre o que realmente significa incluir. Ainda persiste a concepção de que basta matricular o aluno com deficiência na sala regular para que a missão esteja cumprida. Incluir, porém, não é apenas abrir a porta da escola: é garantir lugar, voz e vez para todos. Muitos professores, por ausência de formação adequada, deparam-se com a insegurança. Não se trata de falta de vontade, mas de preparo. E isso não deveria ser motivo de culpa, mas de mobilização.

As formações oferecidas, realizadas quinzenalmente e organizadas por turmas, ainda deixam lacunas quando o tema é a inclusão. Muitos professores relatam que a legislação é amplamente abordada, mas pouco se discute a prática real, marcada pelo imprevisto como regra. Há demanda por formações voltadas ao uso de tecnologias assistivas, adaptações curriculares e metodologias ativas.

A resistência entre colegas também se impõe como obstáculo concreto. Há professores que questionam a eficácia da inclusão, que temem pela queda no rendimento da turma ou pelo aumento da carga de trabalho. Essa postura, por vezes encoberta por argumentos de ordem prática, revela o medo do novo, a insegurança diante do desconhecido e a persistência de um paradigma excludente. Sem adesão coletiva, a inclusão permanecerá um esforço isolado e, por isso, fadado à exaustão.

Mais do que leis e decretos, é preciso transformar a cultura escolar. Incluir é um verbo que só se conjuga no plural: exige empatia, abertura, escuta e, sobretudo, compromisso. Um compromisso que começa na formação dos professores, mas que deve se estender à postura dos gestores, ao olhar dos colegas e ao envolvimento de toda a comunidade escolar. É uma travessia que só se faz coletivamente, um passo de cada vez, mas sempre na mesma direção.

Os grandes desafios da inclusão escolar, falta de apoio, escassez de conhecimento e resistência à mudança, exigem respostas igualmente consistentes. Com investimento em formação continuada, com políticas que efetivamente considerem as

demandas dos professores e com ações que alcancem as pessoas para além dos indicadores, a escola pode tornar-se, de fato, um espaço de todos e para todos. Educar é, afinal, acreditar no que ainda não existe e trabalhar com determinação para construí-lo.

5.8. Construção de um Ambiente Inclusivo

Manter um ambiente inclusivo dentro das escolas exige bem mais que boa vontade ou discursos inspiradores. Requer um esforço constante por parte dos professores, que diariamente se veem diante de situações complexas: conflitos inesperados, comportamentos imprevisíveis e alunos que, por suas especificidades, demandam mais que ensino, exigem presença, escuta e acolhimento genuíno.

Nesse cenário, o professor precisa manter a harmonia da turma atento, ao mesmo tempo, às necessidades do coletivo e às particularidades de quem precisa de mais apoio. Em meio a esse volume de demandas, os docentes recorrem, não raro, a uma combinação de estratégias na tentativa de sustentar a inclusão na prática. Uma das mais eficazes são as conversas individuais, nas quais o professor encontra o aluno em seu território emocional e, entre palavras e silêncios, é possível identificar inseguranças e frustrações que, muitas vezes, se manifestam como mau comportamento.

O apoio de especialistas, psicólogos, assistentes sociais e terapeutas ocupacionais, também se mostra indispensável na construção de uma rede de cuidado que ultrapasse os limites da sala de aula. Quando presentes, esses profissionais auxiliam o educador a desenvolver estratégias personalizadas e a orientar os alunos no desenvolvimento de competências socioemocionais como empatia, autocontrole e resiliência. Sem esse suporte, a escola corre o risco de tornar-se um espaço de tensões mal compreendidas.

Somam-se a isso as estratégias de manejo de comportamento, que, embora pareçam simples, exigem firmeza, paciência e coerência no cotidiano. O uso de reforços positivos contribui para o fortalecimento da autoestima, enquanto rotinas claras e regras bem definidas oferecem aos alunos previsibilidade e segurança. Isso não significa impor disciplina de forma rígida, mas cultivar, com constância, uma cultura de respeito mútuo.

Contudo, muitos professores relatam que não recebem o suporte necessário da administração escolar para que essas estratégias se sustentem. A falta de materiais adaptados, a ausência de tecnologias assistivas, a sobrecarga de trabalho e a inexistência de apoio psicológico e pedagógico sistemático criam condições adversas, nas quais até as

melhores iniciativas encontram dificuldade de se consolidar. A escola, que deveria ser uma aliada, torna-se, por vezes, omissa diante das demandas silenciosas travadas dentro da sala de aula. Sem respaldo institucional, instala-se um sentimento crescente de desmotivação e esgotamento, que compromete a qualidade tanto do ensino quanto da convivência.

A construção de um ambiente inclusivo passa, necessariamente, por três pilares: estratégias pedagógicas eficazes, apoio especializado contínuo e o compromisso da gestão escolar. Não basta delegar a inclusão ao professor; é preciso que toda a instituição se envolva, caminhando de forma articulada em direção a uma escola que se reconheça e se fortaleça em sua diversidade. A inclusão não é apenas uma diretriz legal ou um dever moral: é um compromisso coletivo com uma escola onde ninguém seja deixado para trás. Sem apoio da gestão, sem recursos adequados e sem uma cultura escolar inclusiva, as boas intenções dos professores, por maiores que sejam, correm o risco de não se traduzir em transformação real.

5.9 Sugestões para Melhorias

Tabela – Sugestões para melhorar a inclusão de alunos com necessidades especiais

Categoria	Principais sugestões apresentadas
Formação continuada dos profissionais	Capacitação constante de professores, auxiliares e estagiários; especialização em TEA, TDAH e outras deficiências; aplicação prática das formações já oferecidas pelo município.
Apoio humano e equipe multidisciplinar	Mais auxiliares em sala; presença de fonoaudiólogos, psicólogos e psicopedagogos na escola; maior suporte da Secretaria de Educação; acompanhamento mais próximo ao professor.
Material pedagógico adaptado	Disponibilização de materiais específicos e adaptados; provas e atividades adaptáveis; acesso a tecnologias assistivas; evitar que o professor precise produzir tudo sozinho.
Currículo e planejamento inclusivo	Currículo flexível e adaptado; planejamento individualizado; definição clara das atividades que o aluno realizará; adaptação do Projeto Político-Pedagógico (PPP).
Estrutura física e acessibilidade	Escolas com espaços maiores; salas adaptadas; acessibilidade arquitetônica; criação e fortalecimento das Salas de AEE em todas as escolas.

Mudança de mentalidade e olhar humanizado	Combate ao preconceito; empatia com alunos e famílias; enxergar o aluno como sujeito de direitos; olhar individualizado; inclusão real e não simbólica.
Trabalho conjunto e rede de apoio	Parceria entre escola, família, saúde e sociedade; políticas públicas de apoio às famílias; fortalecimento do trabalho em rede.
Convivência, regras e segurança emocional	Estabelecimento de regras claras; ambiente previsível; compreensão do perfil e das dificuldades de cada aluno; ações de conscientização da comunidade escolar.
Sem sugestões específicas	Parte dos respondentes declarou não ter sugestões ou destacou que a inclusão depende de múltiplos fatores estruturais.

Fonte: Elaboração própria com base nas respostas dos professores pesquisados (2025).

A análise das dificuldades vividas pelos professores mostra que, quando chega a hora de tirar a inclusão do papel e fazê-la pulsar no cotidiano escolar, surgem pedras no caminho que nem sempre encontram respostas rápidas. São barreiras densas e enraizadas, que pedem sensibilidade, disposição para ouvir reviravolta naquilo que se acreditava saber sobre o ato de ensinar. Esses entraves, tantas vezes lembrados pelos participantes, têm raízes profundas, ora fincadas na própria estrutura física da escola, ora alimentadas por crenças culturais que insistem em rondar os corredores como sombras teimosas de um passado que ainda não se despediu.

Podemos perceber que não estamos lidando com questões simples. Falta formação específica? Falta. Faltam recursos pedagógicos adaptados? Também. E como se não bastasse, há ainda o desafio da sensibilização fazer com que toda a equipe escolar, do porteiro à direção, compreenda que a inclusão é, sim, responsabilidade de todos.

De acordo com o Documento Referencial Curricular de Sorriso/MT (2020), os desafios da educação envolvem, entre outros pontos, o compromisso com a promoção da justiça social, o que exige também o respaldo da federação para garantir que todos tenham acesso real à educação básica, que é obrigatória e gratuita. Isso inclui tanto o atendimento escolar quanto o pré-escolar em turmas regulares, assegurando a convivência em classes comuns do ensino. Além disso, há a oferta do Atendimento Educacional Especializado (AEE), que vem como apoio complementar ou de reforço ao processo de escolarização, realizado nas salas de recursos multifuncionais ou, ainda, em instituições especializadas que mantêm parceria com o poder público.

Outro desafio que estão presentes na rede de ensino é a quantidade limitada de espaços voltados ao Atendimento Educacional Especializado. Seria essencial que cada escola pudesse contar com salas próprias para esse trabalho, garantindo acompanhamento adequado e favorecendo a inclusão de todos os estudantes. A ampliação desses ambientes representa um compromisso importante e, ao mesmo tempo, um desafio a ser enfrentado pelo poder público. Porque, vale lembrar que onde há desafio, há também espaço para transformação. E é nesse sentido que seguimos.

Promover uma educação que realmente seja inclusiva daquelas que não apenas enfeitam discursos bonitos, mas transformam realidades exige muito mais que boas intenções e palavras bonitas no papel. Requer, de fato, uma costura fina entre práticas pedagógicas eficazes, mudanças estruturais e um olhar atento às singularidades de cada aluno. E como bem sabemos, a estrada da inclusão não se faz em linha reta, tampouco é asfaltada com facilidades. Ainda assim, ela precisa ser trilhada com coragem, paciência e muito compromisso coletivo.

A partir das vivências, e por vezes dos sinceros e até emocionados desabafos de professores que enfrentam, dia após dia, os desafios reais das salas de aula, uma série de ideias vem sendo colocada na roda. Entre elas, três propostas são a criação de salas específicas com infraestrutura adaptada, a formação continuada de professores com perfil inovador e sensível às singularidades, e o fortalecimento do suporte tanto emocional quanto físico por parte da gestão escolar.

Uma proposta que vive provocando reações das mais diversas e não sem motivo é a tal da criação de salas específicas para alunos com necessidades educacionais especiais. É como lançar uma pedra num lago tranquilo: as ondas se espalham. De um lado, existem aqueles que entendem nessa alternativa um abrigo pedagógico, preparado com cuidado e intenção. Do outro, apontam riscos de segregação. Essas salas, quando bem idealizadas com mobiliário sob medida, tecnologias assistivas que mais parecem extensões do próprio corpo e materiais didáticos moldados à mão para cada perfil de estudante prometem ser refúgios do saber. Ambientes onde o aprender fica calmo, onde a escuta se debruça sobre as singularidades, e onde o ensino deixa de correr em linha reta para se dobrar em curvas, atalhos e possibilidades.

O assunto mexe com estruturas, e a escola ao romper barreiras, elabora uma convocação para repensar o modo como acolhemos a diversidade. Ela também abre portas. E, quem sabe, com coragem, diálogo possamos construir espaços que não apenas

abriguem, mas celebrem cada sujeito em sua inteireza. Em tese, seriam refúgios pedagógicos, onde o aluno pudesse respirar, se desenvolver e aprender com dignidade. No entanto, como tudo que parece simples demais, a ideia carrega um dilema: será que, ao criar esses espaços, não estamos correndo o risco de (re)construir muros onde deveríamos estar abrindo portas?

Não tem como fugir da comparação, se a escola é um corpo, as salas de aula precisam estar em sintonia, não cada uma tocando sua própria música. O que se defende, portanto, é um equilíbrio delicado entre o atendimento especializado e a convivência com os demais colegas. A criação de salas de recursos multifuncionais, por exemplo, tem se mostrado uma alternativa viável, pois garante suporte sem cortar os laços da participação coletiva. O aluno pode, sim, receber atendimento mais focado, mas sem ser excluído da vida escolar cotidiana, onde as trocas, os afetos e os aprendizados compartilhados também ensinam e muito.

Podemos destacar que muitos professores se desdobram, se reinventam, pesquisam por conta própria e criam soluções na base da tentativa e erro. Mas isso tem limite. Necessitam que os educadores recebam mais formações continuadas com foco prático, especialmente sobre condições específicas como o autismo e o TDAH. E não adianta entregar um certificado no final de um curso online e achar que resolveu a equação.

A formação deve ser dinâmica, dialógica, fundamentada em experiências concretas e enriquecida com estratégias aplicáveis à realidade escolar. Professores bem formados não apenas se sentem mais seguros eles se tornam agentes de transformação. Quando conhecem, por exemplo, métodos de comunicação alternativa para alunos autistas, ou técnicas para favorecer a atenção e a permanência dos estudantes com TDAH, abrem-se novas janelas de possibilidade. A sala de aula, que antes era cenário de conflitos e frustrações, pode, enfim, virar palco de descobertas e conquistas. É como dar luz a um espaço antes mergulhado na penumbra da falta de preparo.

O professor precisa, mais do que nunca, do apoio sólido da gestão escolar. Apoio que vá além do simbólico que venha em forma de auxiliares de sala preparados, materiais adaptados, tecnologias assistivas e um ambiente que abraça, e não exclua. A inclusão sem estrutura é como tentar montar um quebra-cabeça com peças faltando. Não basta boa vontade, é preciso ferramenta, tempo e parceria.

Além dos recursos materiais e humanos, há outro ingrediente fundamental nesse caldeirão da inclusão: a cultura escolar. Todos os funcionários da escola precisam ser inclusivos. Todos precisam estar na mesma sintonia, comprometidos com uma escola que acolhe com o olhar, com a palavra, com o gesto. Isso exige sensibilização, escuta e formação para todos os membros da comunidade escolar.

Dito isso, o que se tem é um panorama claro: a efetivação da inclusão escolar não é tarefa de um só ator, mas de um coletivo inteiro. Criar espaços adequados, investir em formação contínua e garantir suporte emocional e físico são medidas que caminham lado a lado. Não se trata de seguir uma receita pronta, mas de construir, a muitas mãos, uma escola onde cada um com ou sem deficiência possa aprender, crescer e ser feliz.

Vale destacar que a inclusão não é favor, é justiça. Não é um “extra” no currículo, mas o coração pulsante de uma educação que se diz democrática. Quando todas essas propostas saírem do papel e ganharem vida no cotidiano escolar, estaremos um passo mais perto de uma escola onde ninguém fique para trás e onde a diversidade, em vez de obstáculo, seja celebrada como força motriz do aprender.

Os desafios enfrentados pelos professores no processo de inclusão muito além dos muros da sala de aula. São barreiras que brotam, teimosamente, de um terreno árido, onde faltam recursos, apoio institucional, políticas eficazes e, por vezes, até a mesma sensibilidade social. É como tentar plantar flores num solo rachado sem água, sem sombra e sem ferramentas adequadas. E, ainda assim, muitos professores seguem resistindo, fazendo brotar esperança onde quase nada floresce.

A falta de materiais adaptados, a escassez de profissionais de apoio e a negligência da gestão educacional criam um cenário, no mínimo, desafiador. Isso sem falar na resistência velada ou escancarada de uma sociedade que ainda engatinha no que diz respeito ao respeito à diversidade. Em meio a tudo isso, a inclusão acaba sendo vista como um fardo por alguns e um milagre por outros, quando, , deveria ser o feijão com arroz da educação.

É necessário um pacto coletivo mutirão entre poder público, direção escolar e comunidade educativa. Quando todo mundo puxa a corda pro mesmo lado, a inclusão deixa de ser utopia e passa a ser construção. Entre as sugestões que podem e devem ser colocadas na prática, destaque-se: Investimento em materiais adaptados e tecnologias assistivas e garantir que as escolas tenham o que precisam. Um programa de

financiamento contínuo para aquisição, manutenção e atualização desses recursos é mais do que urgente é questão de justiça educacional.

Programas de sensibilização e atividades colaborativas com alunos regulares, a inclusão não é só preparar o terreno para aluno com deficiência, mas também cultivar empatia nos demais. Campanhas de conscientização, rodas de conversa, projetos de convivência. Tudo isso ajuda a superar preconceitos e abrir espaço para o respeito às diferenças. Formação continuada e suporte especializado para professores: Professor que não é apoiado, desanima. Formação constante, com foco em práticas inclusivas, mais recursos humanos como auxiliares e especialistas são o mínimo para garantir que o educador não se sinta um equilibrista solitário num picadeiro lotado.

Quando essas iniciativas são articuladas, sem lembrar nem improvisar, a escola se transforma. O ambiente ganha cor, sentido, humanidade. Forme-se, então, uma cultura de inclusão, viva e pulsante, que beneficia todo o mundo alunos, professores, famílias e gestores.

Contudo, a inclusão não é tarefa exclusiva do professor, tampouco se faz com magia. Ela exige estrutura, compromisso e um sistema de apoio robusto, que caminhe lado a lado com quem está na linha de frente. Só assim, com os pés no chão e o coração aberto, poderemos construir uma escola inclusiva aquelas em que cada aluno, com ou sem deficiência, se sinta, de fato, parte do todo.

5.10 Colaboração e Parcerias

O termo inclusão escolar, embora carregado de esperança e compromisso social, exige bem mais do que boa vontade e discursos prontos. Para que se efetive, é preciso um esforço conjunto entre professores, famílias, profissionais da educação e da saúde, como terapeutas, psicólogos e fonoaudiólogos. Não é possível atribuir esse desafio exclusivamente ao professor e esperar resultados com recursos escassos. A inclusão, quando levada a sério, exige que cada envolvido cumpra seu papel de forma articulada, no tempo certo, para que o processo de aprendizagem seja coerente e alcance todos os alunos.

Nesse cenário, é essencial que todos os envolvidos atuem de forma colaborativa, trocando ideias e estratégias. O que acontece na prática, porém, nem sempre acompanha a teoria. Muitos educadores reconhecem a colaboração como central ao processo, mas

esbarram na falta de diálogo, nos desencontros de horários e na ausência de um plano comum, obstáculos que comprometem a coesão desejada.

Um dos entraves mais persistentes é a comunicação, ou a falta dela, entre os protagonistas desse processo. A escola e a família, que deveriam ser aliadas, por vezes funcionam de forma desarticulada. Os professores relatam que muitos pais, apesar da importância vital de seu envolvimento, não conseguem ou não sabem como participar ativamente da vida escolar dos filhos, seja por falta de tempo, por desconhecimento ou por insegurança. Quando essa articulação não se estabelece ou se mantém frágil, alunos com deficiências ou transtornos de aprendizagem acabam recebendo orientações contraditórias ou insuficientes, o que compromete seu processo de desenvolvimento.

A relação entre a escola e os profissionais de saúde também apresenta fragilidades. Terapeutas, psicólogos e fonoaudiólogos, que poderiam atuar como colaboradores estratégicos, nem sempre mantêm presença constante e alinhada ao trabalho escolar. Falta sincronia, falta constância e falta o alinhamento que garantiria que todos atuassem a partir de um referencial comum.

Diante disso, muitos educadores apontam caminhos possíveis. Um deles é investir em encontros regulares que não se limitem a formalidades, mas que sirvam para trocar experiências, revisar estratégias e construir soluções de forma conjunta. Nesses espaços, os professores trariam suas observações do cotidiano, os pais compartilhariam aspectos da vida familiar e os profissionais de saúde contribuiriam com sua bagagem técnica, compondo uma visão mais completa e integrada de cada aluno.

Outra proposta é a criação de uma rede de suporte multidisciplinar, formada por pedagogos, psicólogos, terapeutas, assistentes sociais e outros especialistas. Essa rede ofereceria apoio contínuo tanto aos professores quanto às famílias, permitindo que as decisões sejam construídas de forma coletiva, com mais sensibilidade e fundamentação técnica. Além disso, é necessário superar a prática de avaliações esporádicas em favor de um acompanhamento constante. A inclusão não é um evento, mas um processo que precisa ser monitorado, ajustado e reavaliado. Um plano de acompanhamento individualizado, alinhado entre escola, família e profissionais de saúde, mostra-se, nesse sentido, fundamental.

A inclusão exige ação coordenada, escuta sensível e disposição para o diálogo. Superar as barreiras de comunicação e fortalecer os vínculos entre todos os envolvidos é condição indispensável para que ela deixe de ser intenção e se torne prática concreta.

Toda criança, com ou sem deficiência, merece ser vista, ouvida, compreendida e incluída com dignidade.

Em novembro de 2025, foi sancionado pelo prefeito Alei Fernandes o Projeto de Lei nº 3.791/2025, que estabelece o Selo Escola Amiga da Inclusão no município de Sorriso/MT. O objetivo é reconhecer escolas públicas e privadas que promovam políticas educacionais inclusivas, valorizando boas práticas e metodologias voltadas à inclusão de alunos com deficiência (Sorriso, 2025).

5.11 Benefícios da Inclusão para todos os alunos

Falar em inclusão escolar é tocar numa questão ao mesmo tempo sensível e estruturante. A inclusão vai muito além do atendimento a alunos com deficiência ou necessidades específicas: é uma abertura de oportunidades para todos os alunos, sem exceção. Quando se acolhe a diversidade, o ambiente escolar se transforma, tornando-se mais rico e plural.

A escola é um espaço favorável ao desenvolvimento de todos os alunos, inclusive daqueles que demandam apoio especializado. Para que isso ocorra, é necessário que o ambiente escolar se ajuste às necessidades de cada estudante, oferecendo condições reais de participação e aprendizagem.

Os professores que se comprometem com a proposta inclusiva percebem mudanças concretas no cotidiano. O convívio se torna mais humano, os vínculos entre os alunos se fortalecem e a empatia pelo outro, antes restrita ao discurso, passa a se concretizar na prática cotidiana. Nesse cenário, todos aprendem e crescem.

Ao falar em inclusão, fala-se também em cultivar valores fundamentais. A convivência com colegas que têm modos diferentes de ser, de aprender e de viver desafia os alunos a repensarem suas certezas e a reconhecerem a pluralidade como parte constituinte da realidade. A escola, nesse contexto, não apenas ensina conteúdos: forma para o respeito, para a convivência e para um mundo que não é homogêneo nem previsível. Preparar os alunos para essa realidade exige, necessariamente, uma educação que valorize o outro em sua diferença.

Quando a sala de aula é diversa, o diálogo se torna mais cuidadoso e generoso. Os alunos aprendem a escutar com atenção, a expressar-se com intenção e a trabalhar com o outro, e não apesar do outro. É nesse processo de trocas que desenvolvem habilidades que nenhum conteúdo curricular, isoladamente, é capaz de ensinar. A cooperação deixa

de ser um detalhe e assume o papel de elo essencial da aprendizagem: os grupos se tornam comunidades de apoio, espaços onde se erra e se acerta juntos, onde se ensina e se aprende de forma recíproca.

A inclusão também estimula o pensamento crítico e a criatividade. Quando pessoas diferentes compartilham o mesmo espaço e têm liberdade para expressar suas visões de mundo, o pensamento se amplia e os horizontes se expandem. Alunos que convivem com a diferença aprendem a questionar, a duvidar e a propor, desenvolvendo maior autonomia intelectual. Essa convivência alimenta a inovação, pois onde há diversidade há também múltiplas formas de pensar e resolver problemas. O aluno formado nesse ambiente aprende que não há apenas uma resposta certa e que buscar outros caminhos é parte essencial do aprender.

Os benefícios da inclusão escolar são, portanto, amplos e não se restringem aos alunos com necessidades específicas. Ao promover empatia, respeito, diálogo e pensamento crítico, a escola cumpre seu papel mais essencial: formar sujeitos conscientes, sensíveis e preparados para a complexidade do mundo. Incluir é mais do que aceitar: é acolher com intencionalidade, reconhecer que cada um importa e que todos têm algo a oferecer. Quando essa lógica orienta a prática pedagógica, a escola deixa de ser um espaço de passagem e torna-se um território de transformação.

Ao serem questionados sobre os principais benefícios de uma abordagem inclusiva para todos os alunos, não apenas para aqueles com necessidades específicas, os professores participantes da pesquisa responderam conforme exposto a seguir.

Categoria	Principais benefícios apontados
Desenvolvimento humano e emocional	Promoção do respeito, amor ao próximo, empatia, acolhimento, valorização do ser humano, sentimento de pertencimento e formação de uma sociedade mais humana.
Aprendizagem e desenvolvimento cognitivo	Aprendizagem significativa; maior participação e entusiasmo dos alunos; superação de dificuldades; desenvolvimento individual respeitando as capacidades de cada aluno; melhores resultados no processo ensino-aprendizagem.
Igualdade, equidade e direitos	Igualdade de oportunidades; equidade no acesso à aprendizagem; compreensão de que todos têm direitos iguais; valorização das diferenças e das individualidades.

Convivência social e habilidades socioemocionais	Desenvolvimento de habilidades sociais; cooperação; comunicação; resolução de conflitos; interação entre alunos com diferentes perspectivas; preparação para a vida em sociedade diversa.
Ambiente escolar mais inclusivo e acolhedor	Sala de aula mais unida; clima escolar positivo; alunos se sentem acolhidos, amados e respeitados; convivência tranquila entre estudantes, professores e famílias.
Personalização e flexibilização do ensino	Ensino adaptado às individualidades; materiais e atividades diversificadas que beneficiam todos os alunos, inclusive aqueles com dificuldades de aprendizagem.
Parceria família - escola – professores	Fortalecimento da união entre família, escola e docentes; trabalho coletivo em prol do desenvolvimento integral do aluno.
Formação continuada dos profissionais	Formação contínua em educação inclusiva como benefício para garantir equidade, qualidade do ensino e práticas pedagógicas mais eficazes.
Preparação para a vida em sociedade	Formação de cidadãos críticos, solidários e preparados para conviver com a diversidade no ambiente social e profissional.
Sem opinião formada	Parte dos respondentes afirmou não ter opinião definida sobre o tema.

Fonte: Elaboração própria, com base nas respostas dos professores pesquisados (2025).

CAPÍTULO 6 – CONCLUSÃO

A análise dos dados coletados junto aos professores do município de Sorriso evidenciou que a educação inclusiva é reconhecida como um direito inegociável, porém sua efetivação ainda encontra barreiras estruturais e atitudinais. Embora os docentes compreendam a importância da inclusão, o cotidiano escolar revela um cenário de complexidades marcado pela escassez de recursos materiais, pela carência de profissionais de apoio e pela fragilidade das formações voltadas ao tema. Ainda que haja, de maneira quase unânime, um reconhecimento sincero da importância da inclusão escolar, sua concretização enfrenta entraves que, embora não insuperáveis, persistem.

Para esses educadores, a inclusão vai muito além de uma tendência pedagógica ou de um protocolo legal: manifesta-se como expressão de um compromisso com a justiça social e com o direito inalienável de cada aluno, com ou sem deficiência, a aprender, a pertencer e a ser. Contudo, transformar esse ideal em prática cotidiana requer mais do que boa vontade. Exige romper com barreiras resistentes, que vão desde a falta crônica de recursos até a escassez de formação adequada. Com planejamento estratégico, políticas públicas articuladas e formação continuada, os obstáculos que hoje se impõem podem converter-se em condições de avanço.

Entre os principais entraves destacados pelos docentes, sobressai a insuficiência de recursos materiais e financeiros. Não são poucos os relatos de escolas que ainda funcionam com infraestrutura improvisada, carentes de materiais didáticos adaptados, sem acesso a tecnologias assistivas e sem profissionais de apoio devidamente preparados. A ausência de apoio sistemático da gestão escolar e de profissionais especializados fragiliza ainda mais os esforços dos educadores, que se veem diante de uma estrutura que dificulta a efetivação da inclusão.

Nesse contexto, a formação dos professores desponta como ponto central. Muitos docentes relatam que os programas de formação inicial e continuada ainda são insuficientes, sobretudo no que se refere ao trabalho com a diversidade em sala. Sem uma formação sólida que contemple a adaptação curricular, o uso de tecnologias assistivas e o desenvolvimento de competências socioemocionais, torna-se difícil conceber a inclusão como algo viável e não apenas como princípio teórico. Ensinar, nesse cenário, é também aprender a acolher, e isso exige preparo técnico, sensibilidade e empatia.

Outro aspecto que se destaca é a fragilidade das parcerias entre escola, família e profissionais da saúde. Sem diálogo efetivo entre esses três pilares, o processo inclusivo perde coesão. Os professores apontam a necessidade de um fluxo de comunicação mais claro e menos burocrático. Muitos pais, apesar de reconhecerem a importância do acompanhamento escolar, sentem-se inseguros no processo, seja pela falta de tempo, pela carência de orientações práticas ou pela dificuldade de saber por onde começar. Os profissionais da saúde, por sua vez, nem sempre conseguem integrar-se de forma eficaz à rotina escolar. A ausência de um plano de ação coeso e contínuo fragiliza o que poderia ser uma rede de apoio estruturada.

Nesse sentido, Mantoan (2015, p. 78) afirma que ensinar a turma toda implica promover situações de aprendizagem que tecam o conhecimento por diferentes fios, expressando múltiplas possibilidades de interpretação e de entendimento entre pessoas que atuam de forma cooperativa.

É justamente por isso que se faz necessário o fortalecimento de uma cultura de parceria efetiva, amparada por encontros regulares, iniciativas interdisciplinares e redes de apoio multidisciplinar. É preciso criar ambientes em que educadores, pais, terapeutas, gestores e alunos se reconheçam como parte do processo que sustenta a escola inclusiva, para que a inclusão deixe de ser discurso e se torne prática concreta no cotidiano.

Um dos indícios mais relevantes de transformação está na promoção de uma cultura escolar baseada na empatia e no acolhimento. A inclusão não se resume a adaptações físicas ou instrumentais: manifesta-se, antes de tudo, nas relações humanas. Isso se constrói com ações educativas que valorizem as diferenças como elementos constitutivos da aprendizagem. Campanhas de conscientização, práticas que promovam a alteridade e espaços abertos ao diálogo contribuem para uma escola em que cada membro da comunidade compreenda que incluir é reconhecer o outro como legítimo ocupante do mesmo espaço.

É fundamental, ainda, que a gestão escolar assuma de forma ativa o compromisso com políticas públicas locais que assegurem recursos materiais e humanos. Investir na contratação de profissionais especializados, na adaptação dos espaços escolares, na aquisição de tecnologias assistivas e no fortalecimento de formações continuadas não é gasto: é investimento em uma educação mais justa e plural.

Nesse sentido, destaca-se a importância de ampliar o investimento em políticas locais que contemplem a criação de mais salas de Atendimento Educacional

Especializado (AEE), a formação continuada de professores em serviço e a constituição de equipes multiprofissionais capazes de apoiar tanto educadores quanto famílias. Este estudo, ao dar voz aos professores da rede municipal de Sorriso, contribui para evidenciar os desafios e as possibilidades que permeiam a prática inclusiva no município.

Se essas propostas forem implementadas de forma articulada, será possível avançar em direção a uma inclusão mais efetiva em Sorriso/MT. Segundo o Portal Sorriso (2024), a Rede Municipal de Ensino alcançou o Selo Ouro no programa Compromisso Nacional pela Criança Alfabetizada, atingindo a pontuação máxima. A secretária de Educação do município, Lúcia Dreschler, atribuiu o resultado ao esforço coletivo de alunos, famílias, professores e servidores da educação (Portal Sorriso, 2024).

De acordo com dados do Ministério da Educação (MEC), Sorriso atingiu, em 2024, o índice de 81,05% de crianças alfabetizadas na idade certa, superando tanto a meta prevista para aquele ano (79,21%) quanto a estabelecida para 2030 (Folha do Estado, 2025). O desempenho é atribuído a um trabalho contínuo da rede municipal, com investimentos em formação docente, avaliações periódicas, apoio à gestão escolar e distribuição de materiais pedagógicos (Folha do Estado, 2025).

A educação inclusiva não é uma meta a ser alcançada num horizonte distante: é uma construção cotidiana, feita de escolhas, de afetos e de decisões políticas e pedagógicas que se renovam a cada dia. Os dados desta pesquisa revelam que os professores de Sorriso/MT reconhecem a inclusão como direito, mas a vivem como desafio concreto, com todas as suas contradições e possibilidades. É dessa tensão produtiva entre o ideal e o possível que emergem as transformações mais duradouras. Que este estudo contribua, portanto, não apenas para o registro dessas vozes, mas para que elas sejam ouvidas onde as decisões são tomadas, onde as políticas são formuladas e onde o futuro da educação começa a ganhar forma.

REFERÊNCIAS

AINSCOW, M. **Desarrollo de escuelas inclusivas: ideas, propuestas y experiencias para mejorar las instituciones escolares**. Madrid: Narcea, 2001. ISBN 84-277-1366-5.

ALEXANDRE, Ivone Jesus; TRUGILLO, Edneusa Alves; PROSCÊNCIO, Patrícia Alzira. Tem um aluno autista na minha sala! - desafios da educação inclusiva no curso de Pedagogia da Unemat de Sinop. *Revista Educação e Emancipação*, v. 17, p. 88-106, 2024.

ALMEIDA, Terezinha Ferreira de; COX, Maria Inês Pagliarini. O lado nordestino da cidade de Sorriso: o lado maldito segundo a posição-sujeito sulista. **Revista RUA**, Campinas, v. 22, n. 2, p. 493-524, 2016. Disponível em: https://www.labeurb.unicamp.br/rua/artigo/capa?publicacao_id=120.

ARANHA, M. S. F. **Referenciais para construção de sistemas educacionais inclusivos – a fundamentação filosófica – a história – a formalização**. Versão preliminar. Brasília: MEC/SEESP, nov. 2003.

BARDIN, Laurence. **Análise de Conteúdo** São Paulo: Edições 70, 2016.

BLANCO, R. **Aprendendo na diversidade: Implicações educativas**. Foz do Iguaçu: 2003. Disponível em: . Acesso em 19 de nov de 2025.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Diário Oficial da União. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm. Acesso em: 20 nov. 2024.

BRASIL. **Decreto nº 7.611, de 17 de novembro de 2011. Dispõe sobre a educação especial, o atendimento educacional especializado e dá outras providências**. Diário Oficial da União: seção 1, Brasília, DF, 18 nov. 2011a.

BRASIL. **Decreto nº 7.612, de 17 de novembro de 2011. Institui o Plano Nacional dos Direitos da Pessoa com Deficiência – Viver sem Limite**. Diário Oficial da União: seção 1, Brasília, DF, 18 nov. 2011b.

BRASIL. **Institui diretrizes operacionais para o atendimento educacional especializado na educação básica, modalidade educação especial**. Brasília, 2009.

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)**. Brasília, 2015c. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2015/lei/l13146.htm. Acesso em: 03 jun. 2025.

BRASIL. **Lei nº 4.024, de 20 de dezembro de 1961. Diário Oficial da União**. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L4024.htm. Acesso em: 20 jun. 2025.

BRASIL. **Lei nº 5.692, de 11 de agosto de 1971. Diário Oficial da União**. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l5692.htm. Acesso em: 04 fev. 2025.

BRASIL. Ministério da Educação. **O Desafio das Diferenças nas Escolas**. Boletim 21. MEC, 2006.

BRASIL. **Ministério da Educação. Resolução CNE/CEB nº 4, de 2 de outubro de 2009. Institui Diretrizes Operacionais para o Atendimento Educacional**

Especializado na Educação Básica, modalidade Educação Especial. Diário Oficial da União: seção 1, Brasília, DF, 05 out. 2009.

BRASIL. **Presidência da República. Lei nº 13.146, de 6 de julho de 2015. Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência.** Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2015-2018/2015/Lei/L13146.htm. Acesso em: 02 set. 2025.

BRUNO, M. M. G. (Elab.). **Educação infantil: saberes e práticas da inclusão: introdução.** 4. ed. Brasília: MEC, Secretaria de Educação Especial, 2006. p. 45.

CAPELLINI, V. L. M. F.; RODRIGUES, O. M. P. R. **Marcos históricos, conceituais, legais e éticos da educação inclusiva.** Vol. 2. UNESP/FC/MEC, 2010.

CARVALHO, R. E. **A Nova LDB e a Educação Especial.** Rio de Janeiro: WVA, 1997.

CARVALHO, R. E. **Educação Inclusiva: com os pingos nos “is”.** 5. ed. Porto Alegre: Mediação, 2007.

CARVALHO, R. E. **Removendo barreiras para a aprendizagem: Educação inclusiva.** 4. ed. Porto Alegre: Mediação, 2004.

CERQUEIRA, M. T. A. **Currículo funcional na educação especial para o desenvolvimento do aluno com deficiência intelectual de 12 a 18 anos.** Portal da Educação do Estado do Paraná. p. 12-27, 2008.

CRÔ, M. L. **Adaptações curriculares para alunos com necessidades educacionais especiais (NEE): formação no ensino superior.** UNISC, 2007.

CUNHA, M. S. **Ensino da língua portuguesa na perspectiva da inclusão do aluno cego no nível fundamental.** 2015. 173 f. Dissertação (Mestrado em Educação) Programa de Pós Graduação em Educação. Universidade Federal de Sergipe. 2015.

DECLARAÇÃO MUNDIAL DE EDUCAÇÃO PARA TODOS. **Conferência de Jomtien, 1990.** Disponível em: https://abres.org.br/wpcontent/uploads/2019/11/declaracao_mundial_sobre_educacao_para_todos_de_marco_de_1990.pdf. Acesso em: 10 mar. 2025.

DEIMLING, Natalia Neves Macedo. A Educação Especial nos cursos de Pedagogia: considerações sobre a formação de professores para a inclusão. **Educação Unisinos**, v. 17, n. 3, p. 238-249, set./dez. 2013.

DELORS, J. **Educação: um tesouro a descobrir.** Relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre Educação para o Século XXI. 8. ed. São Paulo: Cortez; Brasília: MEC/UNESCO, 2003. ISBN 9788524906732.

DELORS, Jacques. **Educação: um tesouro a descobrir.** Relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre Educação para o Século XXI. 8. ed. São Paulo: Cortez; Brasília: MEC/UNESCO, 2003.

FERREIRA, J. R. Deficiência mental: o que as pesquisas brasileiras têm revelado. In: BRASIL/MEC/SEESP. **Tendências e desafios da educação especial.** Brasília: SEESP, 1994.

FOLHA DO ESTADO. **Sorriso supera meta nacional e estadual de alfabetização e se destaca entre os melhores municípios de Mato Grosso.** Cuiabá, 24 jul. 2025. Disponível em: <https://www.folhadoestado.com.br/educacao/sorriso-supera-meta->

nacional-e-estadual-de-alfabetizacao-e-se-destaca-entre-os-melhores-municipios-de-mato-grosso/624330. Acesso em: 17 dez. 2025.

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

FREIRE, P. **Pedagogia do Oprimido**. 47. ed. Rio de Janeiro: Edições Paz e Terra, 2005.

FREIRE, Paulo. **A educação como prática da liberdade**. 23. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1999.

FREIRE, Paulo. **A importância do ato de ler: em três artigos que se completam**. 23. ed. São Paulo: Cortez, 1987.

FREIRE, Paulo. **Educação como prática da liberdade**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1967.

FREIRE, Paulo. **Educação e mudança**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1974.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da esperança: um reencontro com a pedagogia do oprimido**. Notas de Ana Maria Araújo Freire. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1992.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1970.

GIL, Marta. **Acessibilidade, inclusão social e desenho universal: tudo a ver**. 2006. Disponível em: . Acesso em: 23 jul.2025.

GLAT, Rosana; PLETSCHE, Márcia Denise; FONTES, Rejane de Souza. Educação inclusiva & educação especial: propostas que se complementam no contexto da escola aberta à diversidade. **Educação — Revista do Centro de Educação**, Santa Maria, v. 32, n. 2, p. 343-356, 2007. Disponível em: <https://periodicos.ufsm.br/reveducacao/article/view/678>.

GONÇALVES, M. A. **Expostos, roda e mulheres: a lógica da ambiguidade médico-higienista**. In: Almeida, A., Carneiro, M. e Paula, S. (orgs). **Pensando a família no Brasil**. Rio de Janeiro: Espaço e Tempo, 1987.

HEREDERO, E. S. **A escola inclusiva e estratégias para fazer frente a ela: as adaptações curriculares**. Acta Scientiarum: Education, Maringá, v. 32, n. 2, p. 193-208, 2010.

IBGE – INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA. **Estimativas da população residente para os municípios brasileiros com data de referência em 1º de julho de 2024**. Rio de Janeiro: IBGE, 2024. Disponível em: <https://www.ibge.gov.br>. Acesso em: 03 jul. 2025.

IMBERNÓN, F. La formación y el desarrollo profesional del profesorado: hacia una nueva cultura profesional. Barcelona: Graó, 1994. **Graó**. A edição de 2010 tem ISBN 978-84-7827-977-7.

JANNUZZI, Gilberta S. de M. **A Educação do deficiente no Brasil: dos primórdios ao início do século XXI**. Campinas: Autores Associados, 2004.

JESUS, Denise Meirelles de; GONÇALVES, Agda Felipe Silva; VIEIRA, Alexandro Braga; EFFGEN, Ariadna Pereira Siqueira. As políticas públicas em ação no estado do Espírito Santo: o que dizem as superintendências e as secretarias municipais de educação. In: MENDES, Enicéia Gonçalves; ALMEIDA, Maria Amélia (Orgs.). **A**

pesquisa sobre inclusão escolar em suas múltiplas dimensões: teoria, política e formação. Marília: ABPEE, 2012.

KASSAR, Mônica de Carvalho Magalhães; REBELO, Andressa Santos. Abordagens da educação especial no Brasil entre final do século XX e início do século XXI. **Revista Brasileira de Educação Especial**, Marília, v. 24, n. spe, p. 51-68, 2018.

KRAMER, Sonia. **Por entre as pedras: arma e sonho na escola.** São Paulo: Ática, 1993.

KRAMER, Sonia; NUNES, Maria Fernanda Rezende; CARVALHO, Maria Cristina (Orgs.). **Educação infantil: formação e responsabilidade.** Campinas: Papirus, 2013.

LIBÂNEO, J. C. **O ensino da Didática, das metodologias específicas e dos conteúdos específicos do Ensino Fundamental nos currículos dos cursos de Pedagogia.** Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos, v. 91, n. 229, p. 562-583, 2010.

LIMA, Carla Fernanda Teixeira Santana. **FORMAÇÃO CONTINUADA COLABORATIVA DE PROFESSORES NA PERSPECTIVA DO DESENHO UNIVERSAL PARA A APRENDIZAGEM** / Carla Fernanda Teixeira Santana Lima. - Cáceres, 2025.

LOSEKAN, C. **Espaços de participação política: um estudo da Apae.** Porto Alegre: Universidade Federal do Rio Grande do Sul, 2005.

MANTOAN, M. T.E. **Inclusão escolar: o que é? por quê? como fazer?** Summus Editorial, 2015

MANTOAN, M. T.E; LANUTI, J. E. **A Escola Que Queremos Para Todos.** Editora CRV, 2022.

MANTOAN, Maria Teresa Eglér. **Inclusão escolar: o que é? por quê? como fazer?** São Paulo: Moderna, 2003.

MANZINI, Eduardo José. Tecnologia assistiva para educação: recursos pedagógicos adaptados. In: BRASIL. **Ensaio pedagógicos: construindo escolas inclusivas.** Brasília: SEESP/MEC, 2005. p. 82-86.

MARCELO, Carlos. O professor iniciante, a prática pedagógica e o sentido da experiência. Formação Docente - Revista Brasileira de Pesquisa sobre Formação de Professores, [S. l.] v. 2, n. 3, p. 11-49, 2010. Disponível em: <https://revformacaodocente.com.br/index.php/rbpf/article/view/17> Acesso em: 23 out 2025.

MARQUES, E. R. **Políticas públicas de educação especial na perspectiva inclusiva: um estudo de caso de São Miguel do Araguaia - GO.** Sinop, 2024.

MELETTI, S. M. F. **Apae Educadora e a organização do trabalho pedagógico em instituições especiais.** Reunião anual Anped, Anais. 2008.

MENDES, E. G. **A política de educação inclusiva e o futuro das instituições especializadas no Brasil.** Arquivos Analíticos de Políticas Educativas, v. 27, n. 22, p. 1-23, 2019. Disponível em: <https://epaa.asu.edu/ojs/article/view/3167/2217>. Acesso em: 03 mar. 2025.

MERCADO, Elizabete Lúcia Oliveira; FUMES, Neiza de Lourdes Frederico. Base Nacional Comum Curricular e a Educação Especial no contexto da inclusão escolar. In: **Encontro Internacional de Formação de Professores - ENFOPE**, 10., 2017.

MINETTO, M. F. **O currículo na educação inclusiva: entendendo esse desafio**. 2ª ed. Curitiba: IBPEX, 2008.

MONTEIRO, A. F. B. **O uso de tecnologia assistiva para a inclusão do aluno com deficiência visual: um estudo de caso no município de Queimados**, RJ. 2015. 253 p. Dissertação (Mestrado Profissional em Diversidade e Inclusão) – Universidade Federal Fluminense, Niterói, 2015. Disponível em: <http://cmpdi.uff.br/2015-2/>. Acesso em: 22 dez. 2024.

NÓVOA, A. (Coord.). **Os professores e a sua formação**. Lisboa: Dom Quixote, 1992. ISBN 972-20-1008-5.

NÓVOA, A. (Org.). **Profissão professor**. 2. ed. Porto: Porto Editora, 1995.

NÓVOA, A. **Concepções e práticas da formação continuada de professores**. Aveiro: Universidade de Aveiro, 1991.

NÓVOA, A. Os professores e a sua formação num tempo de metamorfose da escola. *Educação & Realidade*, v. 44, 2019.

NÓVOA, A. **Professores: imagens do futuro presente**. Lisboa: Educa, 2009.

NÓVOA, António (Org.). **Vidas de professores**. 2. ed. Porto: Porto Editora, 2000. ISBN 978-972-0-34104-4.

NÓVOA, Antonio. **Firmar a posição como professor, afirmar a profissão docente**. *Cadernos de Pesquisa*, v. 47 n. 166 p. 1106-1133, 2017. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/cp/a/WYkPDBFzMzrvnbsbYjmvCbd/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 22 dez.2024

ONU. **Declaração Universal dos Direitos Humanos. Adotada e proclamada pela Assembleia Geral das Nações Unidas (resolução 217 A III) em 10 de dezembro 1948**. Disponível em: <https://www.unicef.org/brazil/declaracao-universal-dos-direitos-humanos>. Acesso em: 25 nov. 2024.

ORLANDI, Eni Puccinelli. **Análise de discurso: princípios e procedimentos**. Campinas: Pontes, 2012.

PACHECO, J. **Caminhos para a inclusão: Um guia para o aprimoramento da equipe escolar**. Porto Alegre: Artmed, 2009.

PAVÃO, A. C. O.; PAVÃO, S. M. O. **Atendimento educacional especializado, reflexões e práticas necessárias para a inclusão**. Editora Experimental PE.COM, 2018.

PERRENOUD, P. **Práticas pedagógicas, profissão docente e formação: perspectivas sociológicas**. Lisboa: Dom Quixote, 1993.

PESSOTI, I. (1984). **Deficiência mental: da superstição à ciência**. São Paulo: EDUSP.

PIMENTA, S. G. **Formação de professores: saberes e identidade**. In: PIMENTA, S. G. (Org). *Saberes pedagógicos e atividade docente*. São Paulo: Cortez Editora, 1999. p. 15-34.

PORTAL SORRISO. *Educação de Sorriso Brilha: Município Conquista Selo Ouro em Alfabetização*. Portal Sorriso, 13 dez. 2024. Disponível em:

<https://portalsorriso.com.br/noticia/app-educacao-de-sorriso-brilha-municipio-conquista-selo-ouro-em-alfabetizacao>. Acesso em: 17 dez. 2025.

POULIN, Jean Robert; FIGUEIREDO, Rita Vieira de. A formação inicial de professores para atuarem no contexto das diferenças. **REVASF**, Petrolina-PE, v. 6, n. 11, p. 64-78, 2016. ISSN: 2177-8183. Disponível em: <https://www.periodicos.univasf.edu.br/index.php/revasf/article/view/37/44>. Acesso em: 24 out. 2025.

PREFEITURA MUNICIPAL DE SORRISO. **CEMFOR inicia ciclo de formações para educadores de Sorriso em 2025**. Sorriso, 2025. Disponível em: <https://site.sorriso.mt.gov.br/noticia/cemfor-inicia-ciclo-de-formacoes-para-educadores-de-sorriso-em-2025-67f54c83b730a>. Acesso em: 4 set. 2025.

PREFEITURA MUNICIPAL DE SORRISO. **Educação Especial: Centro Municipal de Atendimento e Apoio à Inclusão da Educação Especial de Sorriso**. Sorriso, 2025. Disponível em: https://site.sorriso.mt.gov.br/servico/108/educacao-especial?utm_source=copilot.com. Acesso em: 17 dez. 2025.

QEDU. *Censo Escolar — Sorriso (5107925)*. Plataforma QEdu, 2024. Disponível em: <https://qedu.org.br/municipio/5107925-sorriso/censo-escolar>. Acesso em: 01 dez. 2025

RIBEIRO, Ernani Nunes; SIMÕES, José Luiz; PAIVA, Fábio da Silva. **Inclusão escolar e barreiras atitudinais: um diálogo sob a perspectiva da sociologia de Pierre Bourdieu**. Olhares - Revista do Departamento de Educação da Unifesp, São Paulo, v. 5, n. 2, p. 210-226, out. 2017.

RODRIGUES, David (Org.). **Inclusão e educação: doze olhares sobre a educação inclusiva**. São Paulo: Summus, 2006.

ROLDÃO, Maria do Céu. **Currículo: território da complexidade e do compromisso**. Porto: Porto Editora, 2017.

SANDOVAL MENA, Marta et al. **Formar a futuros docentes en inclusión: propuestas prácticas en la universidad**. 1. ed. Madrid: Editorial Aula Magna: McGraw-Hill Interamericana de España, 2025.

SARTORETTO, M. L. **Os fundamentos da Educação Inclusiva**. 2011.

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

SAVIANI, D. **Sobre a natureza e a especificidade da educação**. In: GATTI JR, D; INÁCI FILHO (Org.). **História da educação em perspectiva de ensino, pesquisa e produção e novas investigações**. Campinas: [s.n.], 2001.

SCHOBBER, I. F.; PIASSA, Z. A. C. **Desafios da escola pública paranaense na perspectiva do professor PDE**. Cadernos PDE, 2014.

SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO DE SORRISO. Entrevista sobre a criação do Centro Municipal de Formação para Profissionais da Educação de Sorriso – CEMFOR. *YouTube*, vídeo publicado em 2024. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?si=LOzI5tCMmlj83XUI&v=FNt9-EhrFM0&feature=youtu.be>. Acesso em: 18 dez. 2025.

- SILUK, A. C. P.; PAVÃO, S. M. O. **A formação de professores a distância: ser professor na contemporaneidade – deveres e fazeres na educação especial.** Universidade Federal de Santa Maria, 2014.
- SILVA, A. M. **Educação especial e inclusão escolar: história e fundamentos.** Curitiba: Ibpx, 2010. (Série Inclusão Escolar). 215p.
- SORRISO (MT). Centro Municipal de Formação para Profissionais da Educação – CEMFOR. Prefeitura Municipal de Sorriso, 2019. Disponível em: <https://site.sorriso.mt.gov.br/servico/107/cemfor>. Acesso em: 18 dez. 2025.
- SORRISO. **CEMFOR inicia ciclo de formações para educadores de Sorriso em 2025.** Sorriso, 2025. Disponível em: <https://site.sorriso.mt.gov.br/noticia/cemfor-inicia-ciclo-de-formacoes-para-educadores-de-sorriso-em-2025-67f54c83b730a>. Acesso em: 4 set. 2025.
- SORRISO. **Documento Referencial Curricular do Município de Sorriso – Educação Infantil e Ensino Fundamental.** Sorriso: Secretaria Municipal de Educação e Cultura, 2020.
- SOUZA, I. V. **Educação especial no Brasil: percursos e avanços.** Jundiaí: Paco Editorial, 2019.
- STAINBACK, Susan; STAINBACK, William. **Inclusão: um guia para educadores.** Tradução Magda França Lopes. Porto Alegre: Artmed, 1999.
- UCHÔA, Márcia Maria Rodrigues; CHACON, Jerry Adriano Villanova. Educação Inclusiva e Educação Especial na perspectiva inclusiva: repensando uma Educação Outra. **Revista Educação Especial**, Santa Maria, v. 35, e46, p. 1-18, 2022. Disponível em: <https://periodicos.ufsm.br/educacaoespecial/article/view/69277>.
- UNESCO. **Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura.** Declaração de Salamanca sobre Princípios, Política e Práticas na Área das Necessidades Educativas Especiais, 1994. Disponível em: <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000139394>. Acesso em: 18 nov. 2024.
- UNESCO; UNICEF. **On the road of inclusion: What is inclusive education? Why is inclusive education important? With path to follow?.** Paris: IIEP, 2019. Disponível em: . Acesso em: 14 jun. 2025.
- VENÂNCIO, Renato Pinto. **Famílias abandonadas: assistência à criança de camadas populares no Rio de Janeiro e em Salvador – séculos XVIII e XIX.** Campinas: Papirus, 1999.
- VICTOR, S. L.; FRANÇA, M. G.; TEIXEIRA, R. I. O. **Aspectos históricos do atendimento educacional direcionado à criança vinculadas à educação especial.** Vitória: Edifes, 2018.
- VYGOTSKY, L. S. **A formação social da mente: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores.** 6. ed. Tradução José Cipolla Neto, Luís Silveira Menna Barreto, Solange Castro Afeche. São Paulo: Martins Fontes, 1998.
- WERNECK, Claudia. **Ninguém mais vai ser bonzinho na sociedade inclusiva.** Rio de Janeiro: WBE, 1997.
- WERNECK, Claudia. **Ninguém mais vai ser bonzinho na sociedade inclusiva.** Rio de Janeiro: WVA, 1997. 314 p. ISBN 8585644095.

ZERBATO, Ana Paula; MENDES, Enicéia Gonçalves. Desenho universal para a aprendizagem como estratégia de inclusão escolar. **Educação Unisinos** 22(2):147-155. Unisinos: 2018.
Disponível:<http://revistas.unisinos.br/index.php/educacao/article/view/edu.2018.222.04/60746207>.

