RESUMO

Este artigo examina os desafios e possibilidades da educação inclusiva no Brasil, intensificados durante o contexto da pandemia de COVID-19. Aborda-se a persistente distância entre os marcos legais e a concretização da inclusão nas práticas escolares, ressaltando a urgência de reavaliar prioridades e investir na promoção da cidadania. A formação docente é tratada como elemento central nesse processo, destacando-se fragilidades na preparação profissional, a carência de conteúdos específicos como Libras, Braille e informática acessível, bem como a necessidade de integrar saberes teóricos e práticos às políticas públicas e ao cuidado com a saúde mental dos educadores. O texto também discute a importância da Tecnologia Assistiva (TA) como ferramenta para garantir acessibilidade e autonomia, embora sua aplicação ainda enfrente obstáculos significativos. Além disso, enfatiza- se o papel da articulação entre escola, família e demais serviços no desenvolvimento integral dos estudantes. A análise da legislação educacional demonstra que, embora as políticas inclusivas estejam estabelecidas, sua implementação efetiva ainda requer avanços. Defende-se, por fim, um compromisso coletivo e investimentos contínuos para transformar a inclusão de um princípio normativo em uma realidade concreta que assegure dignidade e qualidade educacional a todos.
Palavras-chave: Educação Inclusiva; Formação de Professores; Políticas Públicas; Tecnologia Assistiva; Acessibilidade.
ABSTRACT

This article examines the challenges and possibilities of inclusive education in Brazil, particularly intensified by the COVID-19 pandemic. It addresses the persistent gap between legal frameworks and the actual implementation of inclusion in school practices, emphasizing the urgency of reassessing priorities and investing in citizenship development. Teacher training is considered a central element in this process, highlighting weaknesses in professional preparation, the lack of specific content such as Brazilian Sign Language (Libras), Braille, and accessible computing,

as well as the need to integrate theoretical and practical knowledge with public policies and mental health support for educators. The article also discusses the relevance of Assistive Technology (AT) as a tool for ensuring accessibility and autonomy, despite significant challenges in its practical application. Additionally, it emphasizes the importance of collaboration between schools, families, and other services for the holistic development of students. The analysis of educational legislation shows that, although inclusive policies are in place, their effective implementation still requires progress. Ultimately, the text advocates for a collective commitment and continuous investment to transform inclusion from a normative principle into a concrete reality that ensures dignity and educational quality for all students.
Keywords: Inclusive Education; Teacher Training; Public Policies; Assistive Technology; Accessibility.

1 INTRODUÇÃO

A educação inclusiva é uma diretriz ética, política e pedagógica que garante o direito de todas as crianças e adolescentes de aprenderem em conjunto, com equidade. Sustentada por marcos legais como a Constituição Federal de 1988, a Lei Brasileira de Inclusão (Lei n.º 13.146/2015) e a Convenção da ONU sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência, essa abordagem reforça a obrigação estatal de promover inclusão e acolhimento nas escolas.

A Carta Magna, no artigo 208, inciso I, assegura igualdade de acesso e permanência na escola. A LDB (Lei n.º 9.394/1996) dedica capítulo à educação especial, e a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (2008) reafirma um sistema inclusivo em todos os níveis.

O debate sobre inclusão no Brasil ganhou força nos anos 1980, impulsionado por mo-

vimentos sociais. Para Blanco (2003, p. 72), inclusão é resultado de uma trajetória histórica por reconhecimento e equidade, sendo um processo dialógico entre a sociedade e as pessoas com deficiência.
Antes da pandemia, houve avanços: entre 2016 e 2020, matrículas de estudantes com TEA cresceram mais de 50% (USP, 2022). Contudo, persistiam lacunas: 27% das escolas não eram acessíveis (UNICEF, 2023) e apenas 30% dos docentes tinham formação específica (OBSERVATÓRIO DO PNE, 2020).

A efetivação da inclusão esbarra em obstáculos como a formação docente insuficiente, resistências culturais e carência de recursos. Para Bezerra e Souza (2012), acesso não garante qualidade; é essencial adaptar práticas às necessidades dos alunos com NEE.
O professor é figura central nesse processo, mas muitos relatam insegurança. Beato (2013) observa que, sem formação adequada, educadores recorrem a práticas empíricas. Além disso, barreiras atitudinais e condições materiais precárias refletem desigualdades que dificultam a inclusão.
Apesar de avanços numéricos apontados pelo Censo Escolar, os dados não revelam a realidade prática. A superação dos desafios requer mobilização coletiva.
A pandemia evidenciou e ampliou essas fragilidades. Estudantes com NEE perderam apoios; professores adoeceram; famílias ficaram desassistidas. A exclusão digital tornou-se obstáculo real: em 2020, cerca de 30% dos lares brasileiros não tinham acesso à internet (CETIC.br).
A exclusão digital está ligada a desigualdades sociais. Segundo Almeida (2005), exclusão social e digital se alimentam mutuamente. Assim, ações inclusivas devem promover a cidadania e o respeito à diversidade.
Como afirma Mantoan (2015, p. 15), "a inclusão não é um favor, mas o reconhecimento do outro como sujeito de direitos". A pandemia testou, de forma contundente, a veracidade desse reconhecimento.

2 OBJETIVOS E METODOLOGIA

Este artigo tem como objetivos:

- Analisar os impactos da pandemia na educação inclusiva brasileira;
- Identificar os grupos mais vulnerabilizados durante esse período;
- Propor caminhos para políticas públicas que superem o assistencialismo e fortaleçam uma inclusão emancipadora.

A metodologia adotada é uma revisão bibliográfica e documental, baseada em estudos científicos, relatórios institucionais (INEP, MEC, CNTE, Fundação Lemann) e análises de especialistas.

3 EDUCAÇÃO INCLUSIVA NO BRASIL PRÉ-PANDEMIA: Avanços legais, políticas públicas e desafios estruturais

Nas últimas décadas, o Brasil avançou na formulação de legislações inclusivas, como a Lei Brasileira de Inclusão (LBI) e a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (PNEEPEI), em vigor desde 2008 e revisada em 2020. A partir da década de 1980, os debates sobre educação inclusiva ganharam visibilidade com o apoio de movimentos sociais e associações de defesa das pessoas com deficiência. Já a LDB nº 9.394/96 destinou um capítulo à educação especial, e a PNEEPEI destacou-se ao propor uma escola que valorize as potencialidades individuais, garantindo acesso ao conhecimento sem impor um currículo padronizado. Entre suas contribuições está o Atendimento Educacional Especializado (AEE), essencial para o processo de inclusão.
Essas políticas vão além da legislação, envolvendo discursos, práticas pedagógicas, financiamento e interesses diversos. Para Carvalho (2021), embora bem fundamentadas, enfrentam desafios de implementação. Barbosa (2024) destaca a importância de um "compromisso coletivo que envolva todos os atores sociais e educacionais". Contudo, como observam Rabelo e Amaral (2003), persiste a tensão entre os ideais de equidade e a realidade excludente, influenciada por padrões hegemônicos de normalidade.
O aumento de 37% nas matrículas de estudantes com deficiência entre 2016 e 2019 (INEP, 2019) evidencia avanços, mas os dados quantitativos não traduzem, por si só, a qualidade das práticas inclusivas. Hoje, mais de meio milhão de alunos com deficiência estão matriculados no ensino fundamental,

segundo o Censo Escolar, exigindo políticas sustentáveis.

Apesar dos avanços legais, persistem obstáculos estruturais. Apenas 18% das escolas públicas possuem salas de recursos multifuncionais (Censo Escolar, 2019), e mesmo onde existem, muitas não atendem às diretrizes das políticas nacionais. A falta de recursos humanos e materiais inviabiliza práticas que contemplem a diversidade dos estudantes com necessidades educacionais especiais (NEE).

A formação docente é outro desafio central. Muitos professores relatam insegurança para trabalhar com alunos que demandam abordagens específicas. A ausência de formação continuada compromete a qualidade do ensino inclusivo

(Barbosa, 2024). Beato (2013) observa que grande parte dos educadores não recebeu preparo adequado, e segundo Terra e Gomes (2013), 84,5% dos que fizeram cursos voltados à inclusão ainda se sentem despreparados.

Esse despreparo gera estresse, especialmente quando os docentes precisam adaptar, sozinhos, os planejamentos pedagógicos. Torres e Mendes (2019) apontam que os cursos de licenciatura abordam pouco a educação especial. Para Oliveira (2020, p. 42), a formação inicial ainda está centrada nas deficiências, não nas potencialidades dos alunos.

Além disso, há situações que exigem conhecimentos específicos, como o ensino de estudantes surdos, que demanda domínio da Libras e sensibilidade cultural. Persistem práticas que ignoram a singularidade dos estudantes e mantêm currículos padronizados. O Parecer CNE/CEB nº 17/2001 recomenda estratégias pedagógicas adaptadas, mas muitas vezes limita-se a reforçar o respeito como princípio, sem abordar as particularidades de cada deficiência.

As barreiras atitudinais, geralmente derivadas do desconhecimento e da falta de experiências prévias, ainda dificultam a inclusão. Para Barbosa (2024), superá-las requer formação docente reformulada e o engajamento da comunidade escolar, promovendo uma cultura de respeito à diversidade.

4 IMPACTOS DA PANDEMIA NA EDUCAÇÃO INCLUSIVA

4.1 Exclusão Digital e Barreiras ao Ensino Remoto

A adoção repentina do ensino remoto durante a pandemia evidenciou com ainda mais força as desigualdades estruturais já presentes no sistema educacional brasileiro. A ausência de plataformas digitais acessíveis — sem recursos como LIBRAS, audiodescrição ou leitores de tela — agravou a marginalização de estudantes que mais necessitavam de apoio. Como já mencionado, a precariedade no acesso à internet e a ausência de políticas públicas eficientes comprometeram gravemente a experiência de ensino e aprendizagem, atingindo tanto professores quanto alunos.

Mesmo em pleno século XXI, muitos domicílios brasileiros seguem sem infraestrutura mínima para conexão digital, reflexo direto das disparidades sociais e

econômicas do país. Essa exclusão tecnológica está intimamente ligada à exclusão social mais ampla e revela-se como mais um obstáculo à efetivação dos direitos educacionais. Warschauer (2006, p. 289) enfatiza a magnitude do desafio, ao afirmar que promover inclusão social requer esforços para reduzir a marginalização, a pobreza e a desigualdade, estendendo oportunidades a todos.

Dados do INEP (2021) apontaram uma queda de 28% nas matrículas de estudantes com deficiência no período pandêmico, revelando um alarmante desaparecimento de milhares de alunos das redes escolares. Essa exclusão, que é ao mesmo tempo digital, social e simbólica, mantém à margem os sujeitos que não se enquadram nas normas sociais predominantes.

Além das limitações técnicas e logísticas, faltaram investimentos consistentes para garantir conectividade de qualidade e a adaptação do sistema de ensino a essa nova realidade. A utilização das Tecnologias de Informação e Comunicação (TICs) como ferramentas de inclusão exige profissionais capacitados, conscientes de suas potencialidades e limitações. Ribeiro (2012, pp. 102-103) des-

taca a necessidade de educadores preparados para operar essas ferramentas de forma crítica e eficaz, evitando que o que deveria ser instrumento de inclusão se transforme em fator de exclusão.
As tecnologias assistivas, quando bem implementadas, têm o potencial de remover barreiras, promover autonomia e enriquecer o processo pedagógico, tornando-o mais interativo e acessível. No entanto, a distância entre a teoria e a prática permanece grande: apesar da crescente exposição de professores a cursos e ferramentas digitais, ainda são escassas as evidências de mudanças significativas no cotidiano escolar que apontem para uma verdadeira integração dos alunos com deficiência. A falta de familiaridade com os aplicativos e suas funcionalidades também contribuiu para os entraves vivenciados durante o ensino remoto.

4.2 Regressão Cognitiva e Impactos na Saúde Mental

O isolamento social trouxe sérias consequências emocionais e cognitivas, especialmente entre crianças e adolescentes. Quadros de ansiedade, depressão e a regressão de habilidades socioemocionais se intensificaram. No caso de crianças com Transtorno do Espectro Autista (TEA), os comportamentos desafiadores

aumentaram de forma significativa, conforme apontado pela ABRA (2022). O cenário pandêmico gerou um crescimento vertiginoso do estresse emocional em escala global, e seus efeitos são particularmente duradouros e prejudiciais durante as fases de desenvolvimento cerebral.
Outro agravante foi a suspensão de atendimentos especializados: 76% das famílias de estudantes com deficiência relataram interrupções em terapias e serviços essenciais durante a pandemia (FUNDAÇÃO DORINA NOWILL, 2021). Apesar de as diretrizes educacionais e de saúde mental defenderem os direitos de pessoas com deficiência em ambientes inclusivos, ainda é evidente a falta de diálogo entre as políticas voltadas à educação e aquelas voltadas à saúde mental. Como consequência, o sofrimento psíquico continua fora do escopo dos documentos oficiais da educação inclusiva, comprometendo avanços nesse campo.
A articulação entre os setores da educação, saúde e assistência social é essencial para a inclusão plena. Contudo, como já abordado anteriormente, a escassez de recursos materiais e humanos continua sendo um grande entrave. Soma-se a isso a ausência de transporte adaptado, a dificuldade de cooperação entre docentes da sala regular e os profissionais da educação especial, além da inexistência de equipes multiprofissionais em muitas escolas públicas — diferentemente das escolas especializadas que, no passado, contavam com suporte técnico mais completo.
A sobrecarga das famílias durante o ensino remoto, especialmente das mães, que assumiram o papel de cuidadoras e mediadoras pedagógicas, também escancarou a fragilidade das redes de apoio. A espera prolongada por consultas no SUS — com especialistas como neuropediatras, fonoaudiólogos e terapeutas ocupacionais — revela uma realidade marcada pela insuficiência dos serviços públicos em garantir a continuidade dos atendimentos necessários para o desenvolvimento integral dessas crianças.

5 A CRISE DOCENTE E O ESGOTAMENTO DO SISTEMA: Sobrecarga, Despreparo e Falta de Apoio Institucional

De acordo com pesquisa nacional da CNTE (2021), 65% dos docentes afirmaram nunca ter sido preparados para utilizar tecnologias de forma pedagógica. Ainda assim, precisaram adaptar conteúdos, conduzir aulas online e manter contato

com as famílias, muitas vezes sem qualquer tipo de orientação ou suporte institucional. Durante o período pandêmico, boa parte das redes públicas de ensino não ofereceu formação emergencial, materiais pedagógicos acessíveis ou suporte emocional aos educadores. A sensação de abandono foi amplamente relatada. Como afirma Freire (1996, p. 23), “ninguém educa sozinho” — no entanto, muitos professores tiveram de enfrentar os desafios do ensino remoto isoladamente.
A carência de formação contínua e especializada é apontada por Barbosa (2024) como

um dos maiores entraves à consolidação de práticas educacionais inclusivas, o que compromete a qualidade da mediação pedagógica, especialmente com alunos com necessidades educacionais especiais (NEE). Professores frequentemente relatam insegurança diante da diversidade em sala, o que pode comprometer o desenvolvimento de estratégias eficazes e gerar exclusão velada. Segundo Aliante, Mussa e Pereira (2020), a falta de preparo é uma das principais causas de estresse entre os profissionais. Como aponta Beato (2013), essa deficiência formativa, muitas vezes presente desde a formação inicial, leva docentes a atuarem de forma empírica diante da inclusão.

Embora existam cursos e programas de formação, seus efeitos na prática cotidiana são limitados. Soma-se a isso a escassez de conhecimentos aplicados sobre deficiências múltiplas, o que acentua o sentimento de despreparo. A sobrecarga de trabalho também é acentuada pela ausência de cultura colaborativa entre docentes. Em muitos contextos, a responsabilidade pelo atendimento inclusivo recai sobre poucos profissionais, aumentando a pressão e a exaustão.

Estudo da USP (2022) revelou que 67% dos professores apresentaram sintomas de ansiedade e depressão durante a pandemia. O esgotamento docente, embora não seja um fenômeno recente, foi intensificado pela rotina de isolamento, pelo ensino remoto e pela multiplicidade de funções assumidas. Educadores da Educação Especial mostraram-se particularmente vulneráveis à Síndrome de Burnout, segundo Aliante, Mussa e Pereira (2020), em razão das demandas complexas e da falta de suporte. Entre os sintomas estão exaustão emocional, distanciamento afetivo e atitudes negativas frente ao trabalho. Carlotto (2011) já alertava para elevados níveis de desgaste emocional e despersonalização entre docentes.

Os impactos do adoecimento ultrapassam o campo psicológico. Muitos professores relatam sintomas físicos, como dores constantes, distúrbios do sono, irritabilidade e fadiga. Cipriano (2019) destaca o agravamento desses problemas de saúde mental em virtude das exigências emocionais e estruturais vivenciadas.

Além das limitações formativas, a escassez de recursos materiais e humanos compromete a implementação de práticas pedagógicas equitativas. Salas de recursos multifuncionais frequentemente não oferecem as tecnologias assistivas e estruturas adequadas previstas em diretrizes federais. Também há dificuldade em integrar diferentes áreas profissionais. Escolas regulares, ao contrário das instituições especializadas, raramente contam com equipes multiprofissionais. Conforme a UNESCO (2009), é fundamental que docentes da sala regular atuem em parceria com especialistas em Educação Especial, com apoio familiar e de auxiliares — mas essa rede, em muitos contextos, inexiste.

Apesar dos avanços legislativos em torno da inclusão escolar, persistem barreiras culturais entre educadores, famílias e comunidades escolares. A resistência em acolher práticas inclusivas evidencia a urgência de um trabalho formativo mais profundo e coletivo. Barbosa (2024) conclui que enfrentar essas dificuldades exige esforço conjunto de gestores, instituições educacionais, profissionais da educação e comunidade em geral.

6 RETORNO ÀS AULAS: Dificuldades de Readaptação e Aumento da Demanda por Apoio Especializado

O retorno dos estudantes com deficiência às escolas evidenciou lacunas significativas na aprendizagem, nas interações sociais e na estrutura institucional. Professores relataram insegurança ao tentar reintegrar esses alunos em rotinas minimamente inclusivas, evidenciando a carência de formação continuada e especializada (Barbosa, 2024). Essa lacuna compromete práticas pedagógicas eficazes e pode perpetuar formas de exclusão.

Segundo Aliante, Mussa e Pereira (2019), a falta de capacitação específica é uma das principais fontes de estresse docente. Muitos profissionais não tiveram contato, em sua formação inicial, com estratégias voltadas ao trabalho com turmas heterogêneas. Beato (2013) aponta que isso leva os professores a atuarem

empiricamente, por tentativa e erro, sem

respaldo teórico consistente. Ainda que haja iniciativas pontuais, a formação sólida e prática, especialmente sobre deficiências múltiplas, segue sendo uma necessidade urgente, somando-se à falta de materiais, apoio administrativo e recursos financeiros. Problemas de infraestrutura e ausência de tecnologia assistiva persistem.

A cultura escolar brasileira historicamente não favorece a colaboração entre o professor do ensino comum e o da Educação Especial, o que enfraquece práticas inclusivas. Costa (2023) defende que a readaptação exige mais do que esforço individual: requer suporte técnico, tempo pedagógico adequado, escuta sensível e mediação especializada. Isso inclui investimentos em formação, contratação de profissionais e uma cultura que valorize a diversidade, integrando temas como saúde mental à formação docente.

Nesse contexto, cresceu também a demanda por apoio especializado — como psicólogos, fonoaudiólogos e cuidadores — sem que as escolas públicas tivessem estrutura para absorvê-la. A ausência de articulação intersetorial com o SUS e o distanciamento das famílias agravaram a reintegração. A falta de equipes multiprofissionais nas escolas regulares limita sua capacidade de atender às múltiplas necessidades dos estudantes. A UNESCO (2009) enfatiza a importância da parceria entre docentes da sala comum e da Educação Especial, com apoio de auxiliares, família e redes locais.

Na prática, porém, é difícil promover cooperação entre os profissionais da escola. A ausência de diálogo entre professor regente, AEE, coordenação e gestão compromete a construção de estratégias efetivas. Sem acesso contínuo a terapias e acompanhamentos médicos, muitos estudantes enfrentam crises emocionais, afetando também o bem-estar docente. A sobrecarga dos serviços especializados e a escassez de vagas agravam essa vulnerabilidade, enquanto a falta de políticas voltadas à saúde mental e proteção dos educadores amplia os desafios.

A invisibilização do sofrimento psíquico dos alunos nas políticas públicas impede avanços reais. Como afirma Freire (1996, p. 23), "ninguém educa sozinho" — e a pandemia escancarou o isolamento dos professores, que enfrentaram esse cenário sem o suporte necessário.

7 RECOMENDAÇÕES PARA POLÍTICAS PÚBLICAS

Diante do contexto exposto, propõe-se a adoção de um conjunto articulado de medidas com vistas ao fortalecimento da educação inclusiva no Brasil:

1. Ampliação do investimento em tecnologias assistivas e acessíveis É essencial garantir a implementação efetiva de recursos como LIBRAS, audiodescrição e leitores de tela, de modo a promover autonomia e participação dos alunos com deficiência. A tecnologia assistiva compreende instrumentos e estratégias voltados à ampliação da independência das pessoas com deficiência, variando desde itens simples até softwares específicos. Embora iniciativas como o Programa Escola Acessível e as Salas de Recursos Multifuncionais (SRM) já tenham buscado incorporar tais recursos, sua aplicação ainda encontra limitações estruturais e operacionais. Assim, é imprescindível que o poder público invista não apenas na aquisição de equipamentos, mas também na formação de profissionais capacitados para sua utilização adequada, de modo que a tecnologia seja uma aliada, e não uma nova barreira.
2. Fortalecimento da formação docente continuada, com ênfase na inclusão e na saúde mental Como já citado, a formação dos professores é um pilar essencial para o sucesso de práticas pedagógicas inclusivas. Isso inclui não só o domínio de metodologias adaptativas e estratégias de ensino para atender a diferentes tipos de deficiência, mas também a compreensão das dimensões emocionais e comportamentais envolvidas no processo educativo. A ausência de preparo adequado, tanto na formação inicial quanto na continuada, ainda compromete a atuação dos docentes em contextos de diversidade. A articulação entre inclusão educacional e saúde mental, historicamente tratadas de forma dissociada, precisa ser abordada de maneira integrada, contemplando o bem-estar psíquico tanto de estudantes quanto de educadores. A formação deve, portanto, munir os profes-

sores de repertórios teóricos e práticos que os habilitem a adaptar o currículo, colaborar com especialistas, envolver as famílias e agir com sensibilidade frente às diferentes realidades.

3. Expansão do atendimento intersetorial e fortalecimento das parcerias entre educação, saúde e assistência social Como mencionado anteriormente, a inclusão efetiva demanda a articulação entre

diferentes setores. O trabalho multidisciplinar envolvendo escolas, universidades, serviços de saúde e assistência social é imprescindível para assegurar um atendimento integral às pessoas com deficiência. Isso implica, por exemplo, a colaboração entre docentes da sala regular e especialistas da Educação Especial, além do apoio contínuo das famílias e profissionais da saúde, como psicólogos, terapeutas ocupacionais e fonoaudiólogos. A criação e ampliação de estruturas como os Centros de Atenção Psicossocial (CAPS), previstas desde 2002, e a atuação das universidades em pesquisa e extensão voltadas à inclusão, são estratégias com grande potencial transformador. É necessário superar o atual modelo fragmentado de atendimento, promovendo ações conjuntas e efetivas que respeitem os direitos educacionais de todos.

4. Implementação de políticas de busca ativa para combater a evasão escolar

Embora ainda pouco abordada nas fontes consultadas, a adoção de medidas que possibilitem identificar e reintegrar estudantes em situação de abandono escolar é fundamental, sobretudo no cenário pós-pandêmico. A busca ativa deve ser pensada como uma política pública estratégica, envolvendo escolas, conselhos tutelares, serviços de assistência social e famílias, para garantir o direito à educação de todos os alunos.

5. Criação de redes de apoio aos profissionais da educação, com espaços de escuta e cuidado A consolidação de práticas inclusivas exige o engajamento coletivo dos diferentes atores da comunidade escolar. Para isso, é necessário estabelecer redes internas de suporte, promovendo uma cultura de cooperação e acolhimento. Ambientes colaborativos e espaços dedicados ao cuidado emocional dos docentes — ainda que nem sempre formalmente instituídos — são essenciais frente aos desafios enfrentados no cotidiano escolar. A psicopedagogia e a psicologia escolar desempenham papel central nesse contexto, oferecendo suporte técnico e emocional aos educadores. Além disso, melhorias nas condições de trabalho, como remuneração justa, plano de carreira, tempo para planejamento e turmas reduzidas, são aspectos igualmente importantes para garantir a sustentabilidade das práticas inclusivas. Conforme ressaltam Walther-Thomas, Korinek e Mclaughlin (1999), comunidades educativas que atuam de forma colaborativa fortalecem

significativamente o processo de ensino-aprendizagem dos alunos com necessidades educacionais especiais.

Como enfatizam Stainback e Stainback (1999, p. 35), "a inclusão de verdade acontece quando todos sentem que pertencem". Para que isso ocorra, é necessário um compromisso coletivo e contínuo, envolvendo educadores, gestores, famílias, comunidade e poder público. Esse compromisso deve se expressar em ações concretas, voltadas à formação docente, ao investimento em infraestrutura e ao cultivo de uma cultura que valorize as diferenças e promova a equidade. Como conclui Barbosa (2024, p. 60), trata-se de construir uma escola mais justa, humana e verdadeiramente inclusiva.

8 CONCLUSÃO

A pandemia de COVID-19 evidenciou fragilidades históricas da educação brasileira e reforçou a urgência de transformar a inclusão escolar de um ideal legal para uma prática concreta e cotidiana. Como já destacado, as marcas deixadas por esse período demandam a redefinição de prioridades, reconhecendo que investir em formação de qualidade, cuidado integral e acessibilidade é fundamental para garantir direitos e promover cidadania.

A análise das políticas formativas revela lacunas relevantes. Um levantamento realizado em currículos de cursos de licenciatura em universidades brasileiras mostra que, em muitos casos, não há disciplinas específi-

cas voltadas à Educação Especial ou Inclusiva. Essa ausência compromete a preparação dos futuros professores para atuarem com a diversidade nas salas de aula. Mesmo em documentos institucionais amplos, como os Planos de Desenvolvimento Institucional (PDI), a inclusão de pessoas com deficiência nem sempre aparece como diretriz clara, ainda que alguns mencionem princípios como solidariedade, respeito à diversidade e equidade social, bem como metas de atendimento educacional especializado.

Por outro lado, nas instituições em que há disciplinas dedicadas à temática, observa-se o esforço em oferecer subsídios teóricos e práticos que possibilitem aos licenciandos refletir sobre sua futura atuação profissional em contextos inclusivos. Esses componentes curriculares abordam desde os marcos legais e históricos da educação especial até os aspectos políticos, sociais e pedagógicos que permeiam a atuação docente junto à diversidade. Também incluem estudos sobre os processos

diferenciados de desenvolvimento e aprendizagem, as bases dos sistemas de apoio e a importância do conhecimento de ferramentas como a Língua Brasileira de Sinais (Libras), frequentemente ofertada como disciplina optativa.

Dessa forma, como já mencionado ao longo do artigo, a concretização de uma educação inclusiva efetiva passa por uma reestruturação nos currículos da formação inicial e continuada de professores, assegurando a construção de saberes específicos sobre as necessidades educacionais especiais e a capacidade de acompanhar, com intencionalidade, o percurso escolar de todos os estudantes. Essa formação deve dialogar com as políticas públicas existentes e com a realidade prática das escolas, promovendo a articulação entre teoria e vivência cotidiana.

Em síntese, consolidar uma educação verdadeiramente inclusiva exige o fortalecimento do preparo docente, a ampliação do acesso a tecnologias assistivas adequadas e a formulação de políticas educacionais que promovam ambientes acolhedores, colaborativos e respeitosos. Trata-se de um compromisso coletivo com a equidade e com o direito de todos à aprendizagem em sua plenitude.

REFERÊNCIAS

ABRA – ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE AUTISMO. Relatório anual. Brasil, 2022.

ALIANTE, Gildo; MUSSA, Abacar; PEREIRA, Angelina Mualaquia. Estresse ocupacional em professores moçambicanos da educação inclusiva. Estudos Interdisciplinares em Psicologia, v. 11, n. 1, p. 162-181, 2020.

ALMEIDA, L. B.; DE PAULA, L. G. Revista de Gestão da Tecnologia e Sistemas de Informação/Journal of Information Systems and Technology Management, v. 2, n. 1, p. 55-67, 2005.

BARBOSA-VIOTO, V. C.; VITALIANO, C. R. A. Percepções de futuros pedagogos sobre a formação para a inclusão escolar. Revista Brasileira de Educação Especial, Marília, v. 19, n. 4, p. 627-644, out./dez. 2013.

BEATO, A. S. H. Educação inclusiva: estudo de caso sobre as percepções dos docentes e dos encarregados de educação. Repositório Científico de Acesso Aberto de Portugal, 2013.

BEZERRA, A. A. C.; SOUZA, M. A. A. Somos todos seres muito especiais: uma análise psicopedagógica da política de educação inclusiva. Fortaleza, CE: UFC, 2012.

BLANCO, R. Aprendendo na diversidade: implicações educativas. Foz do Iguaçu, 2003. Disponível em: <sem link>. Acesso em: 08 mar. 2025.

BRASIL. Constituição da República Federativa do Brasil de 1988. Brasília, DF: Senado Federal, 1988.

BRASIL. Lei nº 13.146, de 6 de julho de 2015. Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência). Diário Oficial da União, Brasília, DF, 7 jul. 2015.

CARLOTTO, Mary Sandra. Síndrome de Burnout em professores: prevalência e fatores associados. Psicologia: Teoria e Pesquisa, Brasília, v. 27, n. 4, p. 403–410, out./dez. 2011.

CARVALHO, T. C. de. Educação inclusiva e prática psicopedagógica. Maringá- PR: UniCesumar, 2021.

CIPRIANO, J. A. et al. Docência e ansiedade: a ampliação do PSE como medida preventiva na saúde mental do professor. In: Anais do

VI CONEDU. Campina Grande: Realize Editora, 2019. Disponível em: <sem link>. Acesso em: 26 mar. 2025.
CNTE – CONFEDERAÇÃO NACIONAL DOS TRABALHADORES EM EDUCAÇÃO. Educação em tempos de pandemia: pesquisa nacional. Brasil, 2021.

COSTA, Maria Cristina. A inclusão no retorno presencial: reflexões e práticas. São Paulo: Cortez, 2023.

FREIRE, Paulo. Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 1996.
FUNDAÇÃO DORINA NOWILL PARA CEGOS. Educação inclusiva em tempos de pandemia: desafios e perspectivas. São Paulo, 2021.
INEP – INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA. Censo Escolar 2019. Brasília, DF, 2020.
INEP – INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA. Relatório: impactos da pandemia na educação. Brasília, DF, 2021.
MANTOAN, Maria Teresa Eglér. Inclusão escolar: o que é? Por quê? Como fazer? São Paulo: Moderna, 2015.
OBSERVATÓRIO DO PNE. Relatórios de monitoramento. Brasil, 2020.

OLIVEIRA, Marta Gil. Educação inclusiva: a construção da escola para todos. 6. ed. São Paulo: Global, 2020.

RABELO, Annete Scotti; AMARAL, Inez Janaina de Lima. A formação do professor para a inclusão escolar: questões curriculares do curso de Pedagogia. In: LISITA, V. M. S. de S.; SOUSA, L. F. E. C. (Org.). Políticas educacionais, práticas escolares e alternativas de inclusão escolar. Rio de Janeiro: DP&A, 2003. p. 209-221.
RIBEIRO, J. As TIC na educação de alunos com necessidades educativas especiais: proposta de um programa de formação para o ensino básico. 2012. Tese (Doutorado em Multimédia e Educação) – Universidade de Aveiro. Disponível em: http://hdl.handle.net/10773/9198.
STAINBACK, Susan; STAINBACK, William. Inclusão: um guia para educadores. Porto Alegre: Artmed, 1999.
TERRA, R. N.; GOMES, C. G. Inclusão escolar: carências e desafios da formação e atuação profissional. Revista Educação Especial, Santa Maria, v. 26, n. 45, p. 91-118, 2013.
TORRES, Josiane Pereira; MENDES, Enicéia Gonçalves. Atitudes sociais e formação inicial de professores para a educação especial. Revista Brasileira de Educação Especial, v. 25, p. 765-780, 2019.
UNESCO. Política de inclusão na educação: a abordagem para a educação aberta e à distância. Paris: UNESCO, 2009.
UNICEF. Relatório anual. Brasil, 2023.

USP – UNIVERSIDADE DE SÃO PAULO. Relatório de pesquisa: saúde mental de estudantes e professores durante a pandemia. São Paulo, 2022.
WALTHER-THOMAS, C.; KORINEK, L.; MCLAUGHLIN, V. L. Collaboration to support student's success. Focus on Exceptional Children, v. 32, n. 3, p. 1-18, 1999.

WARSCHAUER, M. Tecnologia e inclusão social: a exclusão digital em debate. Tradução de Carlos Szlak. São Paulo: Senac, 2006.