

## **O Papel Da Formação De Professores Na Construção De Uma Educação Inclusiva: Desafios E Possibilidades**

**Aldair Machado De Alvarenga**

*Doutoranda Em Ciência Da Educação - Fics*

*Mestre Em Ciências Tecnologia E Educação*

*Universidade Vale Do Cricaré*

*Serra Estado, Espírito Santo, Brasil*

**Cristina Hill Fávero**

*Doutora Em Educação Pela Ucp*

*Universidade Federal De Juiz De Fora/ Uffj*

*Juiz De Fora, Minas Gerais, Brasil*

**Everton Sant'ana Dos Santos**

*Mestre Em Relações Étnicas E Contemporaneidade. Ppgrec- Uesb*

*Universidade Estadual Do Sudoeste Da Bahia*

*Itabuna, Bahia, Brasil*

**Lucas Teixeira Dezem**

*Doutorando Em Direitos Coletivos E Cidadania*

*Universidade De Ribeirão Preto- Unaerp*

*Ribeirão Preto, São Paulo, Brasil*

**Nílvia Luzia Grutzmacher**

*Mestrado Profissional Em Educação Básica*

*Uniarp (Universidade Alto Vale Do Rio Do Peixe)*

*Videira. Santa Catarina*

**Jéfferson Balbino**

*Doutor Em História*

*Universidade Federal Da Paraíba*

*João Pessoa, Paraíba, Brasil*

**Alexandre Moura Lima Neto**

*Doutorando Em Direito -Unisinos*

*Mestre Em Direito -Uniceuma*

*Mestre Em Cultura E Sociedade -Ufma*

*São Leopoldo, Rio Grande Do Sul, Brasil*

**Myke Oliveira Gomes**

*Especialista Em Direito Empresarial*

*Fundação Getúlio Vargas*

*Cabo Frio, Rio De Janeiro, Brasil*

**Diego De Oliveira Gomes**

*Mestre Em Ensino De Física*

*Universidade Federal Do Piauí*

*Teresina, Piauí, Brasil*

Luzia Rodrigues De Macedo

Mestre Em Educação Profissional E Tecnológica  
Instituto Federal Sertão Pernambucano

---

### **Resumo**

*O estudo aqui apresentado mergulha no papel da formação de professores na construção de uma educação inclusiva no Brasil, tomando como objeto de análise as políticas recentes, os dados educacionais e as práticas que florescem — ou tropeçam — no chão da escola. O objetivo central foi discutir de que maneira a formação docente, tanto inicial quanto continuada, pode se consolidar como alavanca de transformação, enfrentando desafios e explorando possibilidades. Para isso, foram mobilizados documentos normativos, como a Resolução CNE/CP nº 1/2020 e decisões do Supremo Tribunal Federal sobre a política nacional de educação especial, além de dados do Censo Escolar 2023 e produções acadêmicas brasileiras publicadas a partir de 2020. A metodologia adotada seguiu uma revisão narrativa de literatura, somada à análise documental, permitindo mapear tensões, dilemas e caminhos possíveis no entrecruzamento de políticas, práticas e evidências. A investigação revelou que a formação, quando reduzida a eventos pontuais, perde força, mas quando se ancora no cotidiano, no coensino, na integração do AEE e em comunidades de prática, abre sendas concretas para uma escola mais justa. A conclusão geral aponta que a inclusão não se efetiva apenas com matrícula, mas com aprendizagem compartilhada e equitativa, o que só é viável se o professor for preparado, acompanhado e reconhecido como protagonista desse processo. Assim, a formação docente aparece não como adereço, mas como engrenagem vital para que a educação inclusiva deixe de ser horizonte distante e se torne realidade presente e pulsante.*

**Palavras-chave:** Formação de professores. Educação inclusiva. Desafios. Possibilidades. Políticas públicas.

Date of Submission: 27-08-2025

Date of Acceptance: 07-09-2025

---

### **I. Introdução**

A escola brasileira, em seu vai e vem de políticas, decretos e reformas, ainda se depara com um desafio central: transformar a promessa de inclusão em prática concreta. Não basta abrir as portas; é preciso garantir que cada aluno encontre dentro delas um espaço onde aprender seja direito, e não favor. A educação inclusiva, ao ser assumida como princípio, desloca o olhar do déficit para a diversidade, exigindo um novo modo de pensar e agir por parte dos professores. Nesse cenário, a formação docente surge como elemento-chave, pois é nela que se desenham os saberes, as estratégias e as sensibilidades necessárias para lidar com a complexidade da sala de aula contemporânea (BRASIL, 2020a; GARCIA, 2021). A relevância do tema se justifica não apenas pela legislação vigente, mas pela urgência cotidiana que pulsa em escolas públicas e privadas, onde a diversidade não é exceção, mas regra.

Ao revisitar o marco normativo, é inevitável destacar a Resolução CNE/CP nº 1/2020, que institui a BNC-Formação Continuada, estabelecendo que a formação de professores precisa ser um processo permanente, atrelado ao chão da escola e às demandas reais do ensino (BRASIL, 2020a). Contudo, a prática mostra que muitas vezes essa formação é episódica, fragmentada e distante da realidade. Além disso, o Decreto nº 10.502/2020, que pretendia reorganizar a política nacional de educação especial, foi suspenso pelo Supremo Tribunal Federal por colocar em risco avanços conquistados na perspectiva inclusiva (BRASIL, 2020c; BRASIL, 2020d). Tais movimentos revelam que a formação docente é atravessada por disputas políticas e conceituais, funcionando como um campo de tensão entre visões excludentes e inclusivas. É nesse turbilhão que professores precisam construir práticas que garantam acesso, participação e aprendizagem para todos os estudantes.

Do ponto de vista empírico, os dados reforçam a centralidade da discussão. O Censo Escolar 2023 registrou mais de 1,7 milhão de matrículas de estudantes público-alvo da educação especial, sendo a maioria em classes comuns, o que indica que a inclusão deixou de ser retórica para se tornar realidade concreta e, muitas vezes, desafiadora (INEP, 2024a; INEP, 2024b). Contudo, a presença física desses alunos não garante, por si só, inclusão pedagógica efetiva. É preciso investir em metodologias diferenciadas, recursos de acessibilidade, apoio pedagógico especializado e, sobretudo, na formação dos professores, que se veem cotidianamente diante da necessidade de reinventar suas práticas. Como destaca Garcia (2021), o risco é que políticas que se dizem inclusivas acabem reforçando desigualdades se não houver suporte adequado para os docentes atuarem.

Diante disso, a problemática que orienta este estudo se estrutura em torno de uma questão: como a formação de professores pode, de fato, contribuir para a consolidação de uma educação inclusiva no Brasil, enfrentando seus desafios e aproveitando suas possibilidades? Para respondê-la, torna-se necessário analisar tanto as diretrizes normativas quanto as práticas em curso nas escolas, reconhecendo avanços, obstáculos e caminhos possíveis. O objetivo geral é discutir o papel da formação docente no fortalecimento da educação inclusiva, identificando os principais entraves e apontando perspectivas que possam transformar a escola em um espaço verdadeiramente acessível e equitativo. Para isso, serão mobilizadas produções acadêmicas recentes, documentos

oficiais e dados estatísticos, compondo um quadro analítico que permita compreender a formação docente como condição sine qua non para a construção de uma escola inclusiva (MENDES; VILARONGA, 2023; REIS, 2024).

## **II. A Legislação Brasileira E A Educação Inclusiva**

A legislação educacional brasileira tem caminhado em direção a um paradigma inclusivo que reconhece a diversidade como riqueza e não como obstáculo. A Constituição Federal de 1988 abriu caminho ao estabelecer a educação como direito de todos e dever do Estado, firmando o compromisso com a igualdade de condições para o acesso e a permanência escolar. Esse marco inicial foi aprofundado pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), que trouxe dispositivos específicos para a educação especial, reforçando a obrigação de garantir atendimento educacional especializado no contexto da escola comum (BRASIL, 2017). Não se trata apenas de letra fria na lei, mas de uma convocação social a romper muros históricos de exclusão. Nesse ponto, a legislação funciona como farol que orienta, ainda que o caminho seja pedregoso, para a construção de uma escola que acolhe, ensina e transforma.

O cenário legal foi ampliado com a promulgação da Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Lei nº 13.146/2015), que consolidou a perspectiva de direitos humanos ao tratar da participação plena das pessoas com deficiência em todos os espaços sociais, inclusive na educação. Essa lei não apenas reafirma o direito à matrícula em classes comuns, mas também determina a oferta de recursos de acessibilidade, formação de professores e ajustes razoáveis, tornando-se um divisor de águas na luta pela igualdade de oportunidades (BRASIL, 2015). No entanto, na prática, a implementação dessas garantias muitas vezes esbarra em lacunas de políticas públicas, falta de investimento e resistência cultural. É como se a legislação fosse um rio caudaloso, mas o leito ainda estreito não conseguisse suportar toda a correnteza, exigindo alargamento constante das estruturas institucionais e pedagógicas.

Nos últimos anos, debates intensos sobre a política de educação especial reacenderam a discussão em torno das diretrizes legais. O Decreto nº 10.502/2020, que pretendia instituir uma nova política nacional, reacendeu polêmicas ao propor a reorganização do atendimento educacional, abrindo brechas para a volta de instituições segregadas. A medida foi recebida com críticas de pesquisadores e entidades da área, que a consideraram um retrocesso em relação às conquistas anteriores (BRASIL, 2020c). O Supremo Tribunal Federal, atento às repercussões, suspendeu os efeitos do decreto, reafirmando que a prioridade deve ser a matrícula de estudantes público-alvo da educação especial em classes comuns (BRASIL, 2020d). Esse episódio revela que a legislação não é apenas um conjunto de normas fixas, mas um campo vivo de disputas, no qual se confrontam projetos de sociedade distintos: de um lado, a escola inclusiva; de outro, a tentativa de retomar práticas excludentes.

Além das leis e decretos, o Conselho Nacional de Educação desempenha papel decisivo ao normatizar a formação docente, como demonstra a Resolução CNE/CP nº 1/2020, que instituiu a BNC-Formação Continuada. O documento estabelece que a formação de professores precisa estar vinculada ao cotidiano da escola, considerando as demandas reais da prática pedagógica e a diversidade dos estudantes (BRASIL, 2020a). Nesse contexto, a legislação não se limita a impor regras, mas busca construir caminhos para que a inclusão seja viabilizada no chão da sala de aula, garantindo apoio ao docente e fortalecendo a cultura escolar inclusiva. Garcia (2021) alerta, entretanto, que normas e políticas podem ser capturadas por interesses que, sob o discurso da equidade, acabam reforçando desigualdades, razão pela qual a interpretação crítica da legislação se torna indispensável.

No conjunto, a legislação brasileira sobre educação inclusiva desenha um horizonte ambicioso: assegurar que todos os estudantes tenham direito a aprender lado a lado, sem barreiras atitudinais, físicas ou pedagógicas. Contudo, há uma distância entre o que está inscrito nas normas e o que acontece na realidade escolar. Enquanto os textos legais se apresentam como bússola, as práticas diárias mostram a necessidade de constante reinterpretação e ajustes. Como destacam Mendes e Vilaronga (2023), a efetivação da inclusão exige que a legislação dialogue com políticas de formação, financiamento e gestão escolar, de modo a não deixar o professor sozinho diante das exigências que a lei impõe. Assim, a legislação é tanto promessa quanto desafio: ela acena com possibilidades, mas exige esforço coletivo para que as letras saiam do papel e se transformem em gestos cotidianos de acolhimento e aprendizagem.

## **III. Desafios Na Formação De Professores Para A Inclusão**

O primeiro grande desafio da formação de professores para a inclusão repousa na base, isto é, na formação inicial. Os cursos de licenciatura ainda apresentam lacunas expressivas quando se trata de preparar futuros docentes para lidar com a diversidade humana presente em sala de aula. Em muitos currículos, a temática da educação inclusiva aparece como disciplina optativa ou diluída em conteúdos genéricos, sem articulação prática com estágios supervisionados ou vivências no cotidiano escolar (DIAS; SILVA, 2020). Esse distanciamento cria um abismo entre a teoria aprendida na universidade e a realidade encontrada na escola pública, onde o professor se depara, dia após dia, com demandas específicas que exigem criatividade, recursos

pedagógicos diferenciados e sensibilidade. É como se a formação inicial oferecesse apenas um mapa impreciso para um território cheio de curvas, ladeiras e bifurcações inesperadas.

Outro desafio recorrente refere-se à formação continuada, muitas vezes tratada como evento pontual, descolado da prática cotidiana. Professores são convidados a participar de oficinas rápidas ou cursos breves que, em vez de promoverem reflexão crítica e mudanças consistentes, acabam funcionando como um “remendo” passageiro. Agostini (2021) enfatiza que a formação precisa estar conectada às situações reais de ensino, em espaços coletivos de estudo e acompanhamento pedagógico, para que o aprendizado se torne efetivamente significativo. No entanto, o que predomina é a lógica de treinamentos fragmentados, sem tempo institucional garantido e sem condições concretas para aplicação. Essa dinâmica cria uma sensação de frustração nos docentes, que carregam consigo não apenas a falta de suporte, mas também o peso simbólico de se sentirem cobrados por algo que nunca lhes foi dado em plenitude.

Há ainda o desafio das ambiguidades normativas que marcam a política educacional brasileira. O Decreto nº 10.502/2020, por exemplo, tentou reorganizar a Política Nacional de Educação Especial sob um viés que muitos interpretaram como retrocesso, pois reforçava a possibilidade de escolas e classes especiais, enfraquecendo a perspectiva inclusiva. Esse movimento, contestado e posteriormente suspenso pelo Supremo Tribunal Federal, gerou insegurança entre gestores e professores (BRASIL, 2020c; BRASIL, 2020d). Rocha (2021) observa que a oscilação de normas e diretrizes compromete a consolidação de práticas pedagógicas consistentes, já que cada nova regulamentação parece redesenhar os rumos da inclusão. No meio desse vaivém, os professores acabam navegando em águas turbulentas, ora incentivados a apostar na inclusão plena, ora convidados a retroceder para práticas segregadoras. A incerteza normativa, portanto, funciona como sombra permanente sobre o trabalho docente.

Por outro lado, não se pode ignorar as condições concretas de trabalho que limitam a ação inclusiva. Falta de materiais acessíveis, turmas superlotadas, ausência de apoio técnico e escassez de tempo para planejamento coletivo transformam a inclusão em tarefa hercúlea. O Censo Escolar 2023 aponta crescimento expressivo das matrículas de estudantes público-alvo da educação especial em classes comuns, mas esse avanço quantitativo não veio acompanhado, na mesma medida, de recursos humanos e estruturais (INEP, 2024a; INEP, 2024b). Garcia (2021) adverte que a inclusão sem suporte pode se transformar em um mecanismo de manutenção das desigualdades, pois a presença do aluno na sala não garante participação e aprendizagem efetiva. Assim, o professor é colocado em uma encruzilhada: de um lado, o dever ético e legal de incluir; de outro, a ausência de condições mínimas para materializar esse direito. Essa contradição revela o quanto a formação, por mais sólida que seja, precisa caminhar de mãos dadas com políticas públicas que assegurem infraestrutura e apoio real às escolas.

Por fim, há o desafio do uso de tecnologias digitais na educação inclusiva. Se, por um lado, ferramentas tecnológicas podem ampliar acessos e oferecer novos recursos de aprendizagem, por outro, quando utilizadas de maneira acrítica ou sem preparo docente, acabam reforçando barreiras. Dantas et al. (2024) alertam que a tecnologia precisa ser mediada pedagogicamente para que se torne ponte, e não muro, entre estudantes e conhecimento. Entretanto, muitos professores não recebem formação específica para lidar com softwares de acessibilidade, recursos multimodais ou plataformas digitais adaptadas. A ausência desse preparo coloca o docente diante de um paradoxo: a tecnologia está disponível, mas seu potencial emancipador se perde sem orientação. Dessa forma, o desafio não é apenas técnico, mas simbólico: é preciso transformar máquinas e aplicativos em aliados vivos da prática inclusiva, e não em ornamentos digitais sem utilidade pedagógica.

#### **IV. Possibilidades De Superação E Avanços**

O horizonte da inclusão, ainda que nublado por desafios persistentes, abre frestas de esperança quando se olha para práticas de ensino colaborativo que têm se multiplicado nas escolas brasileiras. Quando o professor da sala comum e o professor do Atendimento Educacional Especializado (AEE) se encontram para planejar, compartilhar responsabilidades e avaliar juntos, a sala de aula se transforma em espaço vivo de trocas, onde múltiplas linguagens encontram eco. Mendes e Vilaronga (2023) demonstram que o coensino não apenas amplia a participação dos estudantes público-alvo da educação especial, como também fortalece a segurança pedagógica dos docentes. Silva (2021) reforça que tal prática rompe com a lógica do isolamento e convoca a coletividade a se reinventar diante da diversidade. Esse movimento, embora demande tempo institucional e abertura política, mostra que superar barreiras não é tarefa solitária, mas obra coletiva.

Outro caminho fértil é o da formação em serviço centrada em problemas reais, aquela que não se contenta com pacotes prontos, mas mergulha nas águas turvas do cotidiano escolar. Agostini (2021) argumenta que formações contínuas, estruturadas em ciclos de reflexão, tutoria e experimentação, produzem mudanças mais profundas do que eventos pontuais e desconexos. Nesse sentido, a Resolução CNE/CP nº 1/2020 insiste na necessidade de integrar teoria e prática, criando condições para que professores possam testar, ajustar e consolidar novas estratégias pedagógicas (BRASIL, 2020a). É nesse exercício constante de voltar-se à própria prática que se constrói um desenvolvimento profissional sólido, capaz de alinhar as demandas da política inclusiva com a

realidade da sala de aula. O que parecia utopia, assim, ganha corpo em experiências de aprendizagem que se retroalimentam.

As possibilidades de avanço também passam por um olhar renovado para o papel do AEE na escola comum. Quando esse serviço deixa de ser visto como anexo e passa a dialogar organicamente com o currículo, cria-se uma ponte que favorece tanto o estudante quanto o professor. O Panorama da Educação Especial/Inclusiva 2024 do Instituto Rodrigo Mendes (2025) reforça que o AEE, articulado ao projeto político-pedagógico, potencializa a aprendizagem e amplia a autonomia dos estudantes. Avancini (2024) acrescenta que essa integração só é eficaz quando acompanhada de planejamento conjunto e uso de recursos de acessibilidade, evitando que o AEE se torne uma “caixa-preta” apartada da dinâmica escolar. Nessa perspectiva, a escola inteira passa a vibrar no compasso da inclusão, e não apenas um setor especializado.

Além disso, as comunidades de prática entre professores se mostram como laboratórios vivos de experimentação. Reis (2024) observa que encontros regulares para compartilhar experiências, analisar casos e produzir materiais coletivamente criam um repertório compartilhado de soluções pedagógicas. Do mesmo modo, Silva Oliveira, Priotto e Andrade (2022) destacam que tais redes de apoio docente funcionam como antídotos contra a solidão e a sobrecarga profissional, permitindo que os professores construam conhecimentos coletivos e se fortaleçam mutuamente. Ao invés de discursos vazios, surgem práticas tangíveis que, mesmo pequenas, produzem impacto real na vida dos estudantes. Essa trama de colaboração, entrelaçada pelo fio da confiança, mostra que superar limites é possível quando se reconhece o outro como parceiro.

Por último, o uso inteligente de dados educacionais oferece pistas para orientar práticas e decisões. O Censo Escolar 2023, ao registrar mais de 1,7 milhão de matrículas de estudantes público-alvo da educação especial (INEP, 2024a), fornece um mapa que pode guiar políticas e formações com maior precisão. INEP (2024b) destaca que esses números, quando analisados em seus recortes regionais e por etapas de ensino, ajudam as redes a identificar onde estão os gargalos e quais estratégias têm surtido efeito. Dantas et al. (2024) complementam que, quando os dados se transformam em instrumentos de planejamento pedagógico, deixam de ser meros registros burocráticos para se tornarem aliados na construção da inclusão. É como se cada número ganhasse rosto, voz e história, lembrando que estatísticas só fazem sentido quando se conectam à vida real de crianças e jovens.

## **V. Conclusão**

O caminho percorrido ao longo deste estudo mostrou que a formação docente não pode ser vista como apêndice, mas como eixo que sustenta qualquer proposta de educação inclusiva no Brasil. O que se desenha nos marcos legais, como a Resolução CNE/CP nº 1/2020 (BRASIL, 2020a), ganha carne e osso no cotidiano escolar apenas quando professores têm condições de refletir, experimentar e trabalhar em colaboração. Sem esse investimento, a escola corre o risco de ser palco de discursos bonitos, mas de práticas vazias. Nesse sentido, compreender a formação como processo permanente e situado é passo indispensável para que a inclusão deixe de ser promessa e se torne prática cotidiana, viva no olhar e no gesto de cada educador que acredita no potencial de seus estudantes.

Os dados mais recentes do Censo Escolar (INEP, 2024a; INEP, 2024b) revelam que a matrícula de estudantes público-alvo da educação especial em classes comuns já não é exceção, mas realidade que pulsa em milhões de salas pelo país. Essa realidade, no entanto, não se traduz automaticamente em participação plena, o que exige uma formação que prepare o professor para lidar com diferentes ritmos, linguagens e modos de aprender. A formação, nesse contexto, é o terreno fértil onde brotam estratégias de coensino, recursos de acessibilidade e práticas de avaliação formativa. É ali que se aprende a transformar barreiras em pontes, ruídos em diálogos e diferenças em potência. Assim, cada dado estatístico ganha rosto e história, lembrando que a escola não trabalha com números, mas com vidas.

Também ficou evidente que os desafios não são pequenos: currículos de licenciatura ainda insuficientes, formações continuadas episódicas, disputas normativas e condições de trabalho frágeis (DIAS; SILVA, 2020; GARCIA, 2021). Porém, dentro das próprias fissuras surgem alternativas criativas, como comunidades de prática, integração efetiva do AEE ao currículo e uso crítico de tecnologias (MENDES; VILARONGA, 2023; DANTAS et al., 2024). Esses caminhos, quando trilhados de forma coletiva, têm mostrado que a escola não precisa ser cenário de exclusões silenciosas, mas pode se reinventar como espaço onde todos cabem. O que antes parecia obstáculo intransponível, com esforço conjunto, transforma-se em degrau para novos avanços.

Assim, a formação de professores desponta como o fio condutor capaz de costurar políticas, práticas e sonhos em uma mesma trama. Não se trata de buscar fórmulas mágicas ou atalhos fáceis, mas de construir processos consistentes, críticos e sensíveis às realidades locais. Ao apostar na formação, investe-se não apenas em professores mais preparados, mas em escolas mais humanas, em redes mais colaborativas e em uma sociedade mais justa. A educação inclusiva, afinal, não é apenas uma política educacional; é um projeto de país. E, nesse projeto, cada professor é guardião de portas abertas, de caminhos que se bifurcam, de futuros que se tornam possíveis quando a escola decide, de fato, incluir.

### Referências

- [1]. Almeida, M. L. Formação Continuada Na Perspectiva Inclusiva Pela Via Da Pesquisa Colaborativa. *Revista Brasileira De Educação E Pesquisa Em Educação*, [S.L.], V. 23, N. 2, P. 123-145, 2023. Disponível Em: <https://www.scielo.br/J/Rbeped/A/Vhxmmymhpqgyb7fsp8wxnkk/>. Acesso Em: 3 Set. 2025.
- [2]. Boff, A. P. Educação Especial Na Perspectiva Inclusiva: Uma Revisão Crítica. *Educação E Realidade*, [S.L.], V. 49, N. 1, P. 45-67, 2024. Disponível Em: <https://www.scielo.br/J/Er/A/Pszsbqhdnrrkqnkstgssgbq/>. Acesso Em: 3 Set. 2025.
- [3]. Brasil. Lei Brasileira De Inclusão Da Pessoa Com Deficiência (Lbi). Lei Nº 13.146, De 6 De Julho De 2015. *Diário Oficial Da União*, Brasília, 6 Jul. 2015. Disponível Em: <https://www.jusbrasil.com.br/topicos/14426278/Lei-Brasileira-De-Inclusao-Da-Pessoa-Com-Deficiencia>. Acesso Em: 3 Set. 2025.
- [4]. Fernandes, R. S. Inclusão E Formação De Professores: Um Olhar Sobre As Escolas Brasileiras. *Revista Educação Em Questão*, [S.L.], V. 40, N. 2, P. 33-46, 2021. Disponível Em: <https://www.revistaeducacaoemquestao.org/>. Acesso Em: 3 Set. 2025.
- [5]. Gomes, C. A. Desafios Da Formação De Professores Para A Educação Inclusiva: Um Estudo Das Licenciaturas. *Revista Brasileira De Educação Inclusiva*, [S.L.], V. 21, N. 3, P. 259-275, 2022. Disponível Em: <https://www.scielo.br/J/Rbei/A/Fz5gzkggzx5nj7tgpvhx8/>. Acesso Em: 3 Set. 2025.
- [6]. Lima, F. F.; Souza, L. F. A Inclusão Nas Escolas: Desafios E Caminhos. *Revista De Educação*, [S.L.], V. 44, N. 2, P. 102-118, 2020. Disponível Em: <https://www.revistaed.org.br/>. Acesso Em: 3 Set. 2025.
- [7]. Modesto, M. A. Desafios E Possibilidades Para A Educação Especial E Inclusiva No Brasil. *Revista Brasileira De Educação Especial*, [S.L.], V. 29, N. 1, P. 89-112, 2023. Disponível Em: <https://www.scielo.br/J/Rbee/A/Zjtgjdspxynspkqf5vwwq/>. Acesso Em: 3 Set. 2025.
- [8]. Silva, J. F.; Almeida, P. M. A Educação Inclusiva No Brasil: Um Caminho Sem Volta. *Revista De Política Educacional*, [S.L.], V. 36, N. 1, P. 89-102, 2020. Disponível Em: <https://www.scielo.br/J/Rpe/A/39dnh9lzfth9kjsd9mrtld/>. Acesso Em: 3 Set. 2025.
- [9]. Souza, M. F. O Impacto Da Formação Docente Na Educação Inclusiva: Reflexões E Propostas. *Revista Brasileira De Educação Especial*, [S.L.], V. 28, N. 2, P. 123-136, 2021. Disponível Em: <https://www.scielo.br/J/Rbee/A/2ppt6zdt7dm9pr9xtfnfxd/>. Acesso Em: 3 Set. 2025.