

EDUCAÇÃO INCLUSIVA E APORTES PEDAGÓGICOS CRÍTICOS: INTERLOCUÇÕES NECESSÁRIAS

DOI: 10.5281/zenodo.16923334

Edilândya Alves da Silva

Pós graduada em: Neuropsicopedagogia clínica e institucional
Instituição: Faculdade Plus.
Endereço: Rua Francisco Glicério, 1000 - Maraponga, Fortaleza
E-mail: edilandyasilva@gmail.com

Eliana Maria de Sousa Lima e Sousa

Doutoranda em Ciências da Educação
Instituição: Faculdade de Ciencias Sociales Interamericana (FICS),
Endereço: Calle de la Amistad Casi Rosario, 777, Asunción, Paraguay
E-mail: ellimaesousa@gmail.com

Flaviano Santos Costa

Doutorando em Ciências da Educação
Instituição: Faculdade de Ciencias Sociales Interamericana (FICS),
Endereço: Calle de la Amistad Casi Rosario, 777, Asunción, Paraguay
E-mail: Flavianocosta@hotmail.com

Francisco Daniel Sousa Carvalho

Mestre em Tecnologias Emergentes em Educação
Instituição: MUST University
Endereço: SW 10th Street-Deerfield Beach, Flórida, Estados Unidos
E-mail: daneilspiderman@gmail.com

Jaquelina Aparecida de Oliveira

Mestranda em Tecnologias Emergentes em Educação
Instituição: MUST University
Endereço: SW 10th Street-Deerfield Beach, Flórida, Estados Unidos
E-mail: jaquelina-oliveira@hotmail.com

Luiz Jesus de Oliveira

Doutorando em Ciências da Educação
Instituição: Faculdade de Ciencias Sociales Interamericana (FICS),
Endereço: Calle de la Amistad Casi Rosario, 777, Asunción, Paraguay
E-mail: luizjesusdeoliveira@gmail.com

Reinaldo Ferreira

Mestrando em Tecnologias Emergentes em Educação
Instituição: Must University.
Endereço: SW 10th Street-Deerfield Beach, Flórida, Estados Unidos
E-mail: reinaltoferreira1@gmail.com

REVISTA EDUCAÇÃO CONTEMPORÂNEA – REC

Viviane Santana Menezes

Mestranda em Tecnologias Emergentes em Educação

Instituição: Must University.

Endereço: SW 10th Street-Deerfield Beach, Flórida, Estados Unidos

E-mail: viviane.menezes.ufs@gmail.com

RESUMO: Este artigo analisa a educação inclusiva sob a perspectiva da pedagogia crítica, compreendendo-a não apenas como cumprimento legal ou adaptação estrutural, mas como prática político-pedagógica comprometida com a justiça social, a equidade e a emancipação humana. Fundamentado em autores como Paulo Freire, Mantoan, Silva e Oliveira, o estudo destaca que a verdadeira inclusão exige transformações profundas na cultura escolar, nas práticas pedagógicas e nas relações sociais, reconhecendo as diferenças como riqueza cultural e social. Nesse contexto, a pedagogia crítica orienta o processo educativo como prática dialógica, participativa e emancipatória, capaz de superar modelos tradicionais que tendem a homogeneizar saberes. O trabalho identifica quatro eixos centrais para a efetivação da inclusão: a formação docente crítica, a gestão democrática, o currículo flexível e as atitudes de acolhimento. Ressalta-se ainda que o uso das tecnologias digitais, quando articulado a uma perspectiva crítica, amplia a participação e a aprendizagem, mas, se aplicado de forma descontextualizada, pode reforçar desigualdades. A formação docente assume lugar de destaque como pilar fundamental para a consolidação de uma escola inclusiva, devendo ser contínua, crítica e humanizadora, de modo que o professor atue como agente político e social, consciente de que sua prática educativa é também um ato político. Conclui-se que a educação inclusiva, quando orientada pelos aportes da pedagogia crítica, constitui-se como processo coletivo e emancipatório, capaz de romper com as lógicas de exclusão e de transformar a escola em espaço de cidadania plena, diálogo e valorização das diferenças.

Palavras-chave: Educação Inclusiva; Pedagogia Crítica; Justiça Social; Formação Docente.

ABSTRACT: This article analyzes inclusive education from the perspective of critical pedagogy, understanding it not only as a legal requirement or structural adaptation, but as a political-pedagogical practice committed to social justice, equity, and human emancipation. Based on authors such as Paulo Freire, Mantoan, Silva, and Oliveira, the study highlights that genuine inclusion demands profound transformations in school culture, pedagogical practices, and social relations, recognizing diversity as a cultural and social asset. Within this framework, critical pedagogy guides the educational process as a dialogical, participatory, and emancipatory practice, capable of overcoming traditional models that tend to homogenize knowledge. The article identifies four key axes for effective inclusion: critical teacher education, democratic school management, flexible curricula, and welcoming attitudes. It also emphasizes that digital technologies, when applied from a critical perspective, can enhance participation and learning, but if used uncritically, may reinforce existing inequalities. Teacher education emerges as a central pillar for the consolidation of inclusive schools, requiring continuous, critical, and humanizing approaches, so that teachers act as political and social agents, aware that their pedagogical practice is also a political act. The study concludes that inclusive education, guided by critical pedagogy, constitutes a collective and emancipatory process capable of breaking with exclusionary logics and transforming schools into spaces of citizenship, dialogue, and the appreciation of differences.

Keywords: Inclusive Education; Critical Pedagogy; Social Justice; Teacher Education.

Introdução

A educação inclusiva consolidou-se, nas últimas décadas, como pauta central nas discussões pedagógicas, políticas sociais. Esse movimento se fortaleceu em razão das mudanças nos paradigmas educacionais e da luta histórica de diferentes grupos sociais que reivindicaram o direito ao acesso e à permanência com qualidade em todos os níveis de ensino. Mais do que assegurar o ingresso dos estudantes na escola, a inclusão visa promover

REVISTA EDUCAÇÃO CONTEMPORÂNEA – REC

condições de participação, aprendizagem e pertencimento para todos os sujeitos, em especial aqueles historicamente marginalizados por questões de deficiência, raça, gênero, classe social ou condição cultural.

Contudo, a simples inserção de estudantes com deficiência ou em situação de vulnerabilidade social na instituição escolar não assegura, por si só, uma prática efetivamente inclusiva. A inclusão, quando compreendida apenas como adequação estrutural ou cumprimento legal, corre o risco de reduzir-se a uma política de integração parcial, que não enfrenta as raízes históricas da exclusão nem promove transformações significativas na cultura escolar. Assim, torna-se imprescindível compreender que o verdadeiro sentido da educação inclusiva exige uma mudança profunda de mentalidade, práticas pedagógicas e relações sociais dentro da escola.

É nesse contexto que os aportes pedagógicos críticos ganham centralidade, ao propor uma leitura transformadora da realidade, reconhecendo as desigualdades, denunciando mecanismos de opressão e construindo caminhos de superação coletiva. A pedagogia crítica, inspirada em autores como Paulo Freire, convida educadores, gestores e comunidade escolar a conceber a inclusão como prática dialógica, emancipatória e de compromisso político com a equidade. Trata-se de repensar a escola como espaço de escuta, diálogo e valorização das diferenças, em oposição a modelos tradicionais que tendem a homogeneizar saberes e práticas.

A educação inclusiva, articulada a essa perspectiva crítica, desafia a escola a não apenas “acolher” os estudantes, mas a se reorganizar estruturalmente e pedagogicamente, de modo a garantir que todos participem de forma significativa do processo educativo. Isso implica rever currículos, metodologias, formas de avaliação e, sobretudo, as atitudes dos profissionais da educação, que precisam se despir de preconceitos e desenvolver práticas que reconheçam e legitimem as múltiplas formas de aprender e ensinar.

Diante disso, este artigo objetiva discutir as interlocuções necessárias entre a educação inclusiva e os aportes da pedagogia crítica, analisando os desafios que se apresentam e as possibilidades de construção de uma escola que vá além da mera adaptação ou da integração parcial. Propõe-se compreender a inclusão como um processo político-pedagógico capaz de transformar a escola em um espaço de construção coletiva de saberes, de cidadania plena e de emancipação social.

REVISTA EDUCAÇÃO CONTEMPORÂNEA – REC

Pedagogia Crítica E Inclusão

A pedagogia crítica, representada, sobretudo por Paulo Freire, constitui uma das mais relevantes contribuições para o pensamento educacional contemporâneo. Fundamenta-se na idéia de que o processo educativo deve ir além da transmissão mecânica de conteúdos, promovendo a consciência crítica dos sujeitos em relação ao mundo. Como afirma Freire (1996, p. 25), “ensinar não é transferir conhecimento, mas criar as possibilidades para a sua própria produção ou a sua construção”.

Essa concepção dialoga diretamente com os princípios da educação inclusiva, uma vez que esta não pode se restringir ao atendimento de normas legais ou a ajustes técnicos, mas deve estar ancorada em uma perspectiva de emancipação humana. Aplicada à inclusão, a pedagogia crítica implica reconhecer cada estudante em sua singularidade, respeitando seu ritmo, sua trajetória e suas formas próprias de aprender. Rejeita-se, portanto, qualquer prática homogeneizadora que produza exclusão velada ao desconsiderar as diferenças. Para Mantoan (2015), a inclusão educacional não é apenas um direito assegurado em documentos legais, mas uma transformação estrutural da escola, que precisa acolher as diferenças como constitutivas do processo pedagógico.

Dessa forma, a pedagogia crítica fornece um horizonte para que a escola se torne um espaço em que as diferenças não são vistas como obstáculos, mas como elementos centrais da prática educativa. A diversidade passa a ser compreendida como riqueza cultural e social, abrindo possibilidades para práticas pedagógicas que valorizem a pluralidade de experiências e saberes (FREIRE, 2005).

A construção de uma escola inclusiva, entretanto, é um processo complexo que exige múltiplas interlocuções entre políticas públicas, formação docente e práticas pedagógicas. Não se trata de uma tarefa exclusiva dos professores, mas de um esforço coletivo que envolve gestores, famílias, estudantes e sociedade civil. Conforme destacam Silva e Oliveira (2020), experiências exitosas mostram que a inclusão não pode ser compreendida como mero cumprimento da legislação vigente, mas como transformação efetiva do cotidiano escolar, de modo a garantir aprendizagens significativas.

Entre os eixos fundamentais para a efetivação da inclusão destacam-se a **formação docente crítica**, que vá além da capacitação técnica e possibilite ao professor compreender a diversidade em suas múltiplas dimensões social, cultural, étnico-racial, de gênero e de

REVISTA EDUCAÇÃO CONTEMPORÂNEA – REC

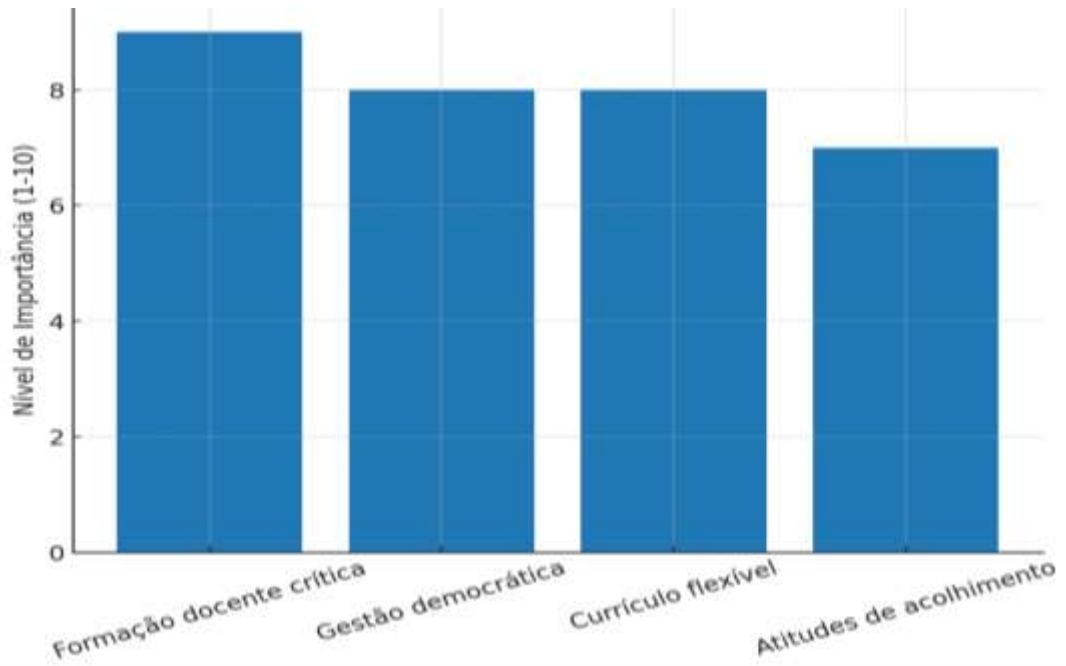
deficiência; a **gestão democrática**, que promova a participação ativa de toda a comunidade escolar na elaboração de projetos, currículos e práticas inclusivas, fortalecendo a corresponsabilidade pela aprendizagem de todos; o **currículo flexível**, que valorize diferentes formas de aprender, expressar conhecimentos e participar das atividades escolares, reconhecendo múltiplas inteligências e modos de significação (GARCIA, 2013); e, por fim, as **atitudes de acolhimento**, essenciais para romper preconceitos e práticas discriminatórias que, muitas vezes, de forma silenciosa, perpetuam exclusões no ambiente escolar (MANTOAN, 2015).

O grande desafio da inclusão educacional consiste em ultrapassar o discurso legal e construir práticas pedagógicas que garantam efetivamente a aprendizagem, a participação e o pertencimento de todos os estudantes. Não basta que o estudante esteja presente fisicamente na escola; é necessário que ele esteja envolvido em experiências educativas significativas e respeitadas de sua identidade. Nesse sentido, a pedagogia crítica oferece aportes fundamentais, pois redefine o papel do professor como mediador do conhecimento, responsável por criar espaços de diálogo, problematização e construção coletiva de saberes. Como observa Freire (2005, p. 67), “ninguém educa ninguém, ninguém educa a si mesmo, os homens se educam em comunhão, mediatizados pelo mundo”.

Apesar dos avanços obtidos pelas políticas públicas nas últimas décadas, persistem barreiras significativas: a insuficiência de recursos materiais e humanos, os preconceitos enraizados na cultura escolar e a fragilidade das formações docentes voltadas para a diversidade. Esses obstáculos revelam que a inclusão não pode ser reduzida a uma questão técnica, mas deve ser assumida como compromisso político-pedagógico de toda a sociedade. A resposta a tais desafios passa pelo fortalecimento da formação docente crítica, pela ampliação das condições de infraestrutura e pelo engajamento coletivo da comunidade escolar. Além disso, exige diálogo constante entre teoria e prática, de modo que as orientações legais e pedagógicas se traduzam em ações concretas no cotidiano escolar (UNESCO, 1994; BRASIL, 2008).

Assim, a educação inclusiva só se concretiza quando reconhecida como direito humano inalienável e como prática social emancipatória, capaz de romper com lógicas de exclusão e promover a justiça social. Como enfatiza Aranha (2004), uma sociedade verdadeiramente democrática é aquela que reconhece e valoriza as diferenças, construindo caminhos de participação para todos os sujeitos.

Gráfico-01 eixos fundamentais da educação inclusiva



Fonte a própria autora (2025)

A análise apresentada evidencia que a educação inclusiva, quando orientada por aportes pedagógicos críticos, exige uma articulação efetiva entre diferentes dimensões do fazer educativo. O gráfico ilustra como a **formação docente crítica**, a **gestão democrática**, o **currículo flexível** e as **atitudes de acolhimento** constituem eixos centrais e interdependentes para a consolidação de práticas verdadeiramente inclusivas.

Percebe-se que a **formação docente crítica** ocupa lugar de destaque, pois dela depende a capacidade de o professor compreender, acolher e valorizar a diversidade em suas múltiplas dimensões. No entanto, esse aspecto só alcança sua plenitude quando integrado a uma gestão democrática, que legitima a participação de toda a comunidade escolar, e a currículos que respeitem diferentes modos de aprender.

Assim, a conclusão que se impõe é que a educação inclusiva só pode ser compreendida como processo **coletivo, político e pedagógico**, que não se reduz a medidas legais ou estruturais, mas que exige compromisso ético e humanizador. Para tanto, a pedagogia crítica se apresenta como referência indispensável, ao convocar a escola a assumir a diferença como riqueza e a inclusão como prática emancipatória, capaz de romper com as lógicas de exclusão ainda persistentes em nossa sociedade.

Tecnologias Digitais e Inclusão Educacional

O avanço das tecnologias digitais trouxe novas possibilidades para a educação inclusiva, permitindo criar ambientes de aprendizagem mais acessíveis, interativos e personalizados. No entanto, a simples disponibilização de recursos tecnológicos não garante inclusão; é necessário que esses recursos sejam aplicados de forma crítica, articulados a práticas pedagógicas que respeitem as diferenças. Nesse sentido, Rodrigues e Santos (2019) destacam que a tecnologia, quando usada sem reflexão pedagógica, corre o risco de ampliar desigualdades já existentes, mas, se integrada com intencionalidade, pode potencializar a participação e a aprendizagem dos estudantes.

Um exemplo disso são as **tecnologias assistivas**, que compreendem recursos e serviços que favorecem a autonomia e a aprendizagem de alunos com deficiência. Essas ferramentas incluem softwares de leitura de tela, tradutores automáticos de Libras, aplicativos de comunicação alternativa, materiais pedagógicos adaptados, além de dispositivos de acessibilidade física. Para Almeida e Silva (2021), tais tecnologias não apenas apoiam o desenvolvimento acadêmico, mas também reforçam a autoestima e o sentimento de pertencimento dos estudantes, possibilitando maior autonomia na vida escolar e social.

Entretanto, é importante considerar que a inclusão digital ainda é desigual no Brasil. A pandemia da COVID-19 revelou a profundidade desse problema: enquanto alguns estudantes tiveram acesso a plataformas digitais e videoaulas, outros ficaram completamente à margem do processo educativo. Conforme Costa e Lima (2022), essa realidade demonstra que a inclusão educacional e a inclusão digital estão intrinsecamente ligadas, pois a ausência de recursos tecnológicos e de conectividade reforça os mecanismos de exclusão.

Nesse contexto, cabe às políticas públicas investir em programas que ampliem o acesso às tecnologias, não apenas como equipamentos, mas como meios de democratização do conhecimento. Além disso, é fundamental oferecer formação docente voltada ao uso pedagógico das tecnologias, pois não basta disponibilizar recursos se os professores não estiverem preparados para incorporá-los criticamente ao processo de ensino-aprendizagem.

Outro aspecto importante refere-se ao alinhamento entre tecnologia e pedagogia crítica. Souza e Carvalho (2020) defendem que o uso crítico das tecnologias digitais pode ressignificar a prática pedagógica, transformando o estudante em sujeito ativo do processo de

REVISTA EDUCAÇÃO CONTEMPORÂNEA – REC

aprendizagem. Ao promover experiências interativas, colaborativas e personalizadas, as tecnologias, quando articuladas à pedagogia freireana, podem fortalecer a autonomia e a participação dos estudantes, especialmente daqueles que historicamente foram silenciados no espaço escolar.

A integração das tecnologias, portanto, não deve ser vista como solução mágica ou substitutiva da ação pedagógica, mas como recurso mediador, capaz de favorecer processos educativos inclusivos e emancipatórios. Para tanto, é preciso compreender que **inclusão digital é também inclusão social** e que a escola deve assumir o compromisso de preparar seus alunos para lidar criticamente com o mundo digital, combatendo desigualdades e promovendo justiça social.

Como afirma Moran (2020), a educação só alcança seu potencial transformador quando utiliza a tecnologia como ferramenta para a construção de novas formas de ensinar e aprender, centradas no estudante e em sua realidade. Nessa perspectiva, as tecnologias digitais devem ser incorporadas como parte de uma proposta pedagógica que dialogue com a diversidade, respeite a singularidade dos sujeitos e promova aprendizagens significativas para todos.

Formação Docente e Desafios da Inclusão

A formação docente constitui um dos pilares centrais para a efetivação da educação inclusiva. Embora os marcos legais e as políticas públicas tenham avançado significativamente ao reconhecer a inclusão como um direito fundamental como preconiza a Constituição Federal de 1988, a LDB (Lei n.º 9.394/96) e a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (2008), ainda persiste um hiato entre o discurso normativo e a prática pedagógica efetiva nas escolas. Nesse cenário, torna-se imprescindível compreender que a inclusão não se resume à matrícula de estudantes com deficiência, transtornos ou altas habilidades no ensino regular, mas requer uma transformação profunda na cultura escolar e, sobretudo, na atuação docente.

A capacidade dos professores de lidar com a diversidade, promover metodologias diferenciadas e construir ambientes de aprendizagem acolhedores é determinante para a consolidação de uma escola inclusiva. No entanto, diversos estudos têm apontado que muitos educadores ainda não se sentem preparados para atuar em contextos inclusivos. Gatti e

REVISTA EDUCAÇÃO CONTEMPORÂNEA – REC

Barreto (2019) destacam que a formação inicial oferecida nos cursos de licenciatura no Brasil, em sua maioria, apresenta lacunas significativas no que tange aos temas da diversidade e da inclusão. Essa deficiência compromete o desenvolvimento de práticas pedagógicas inovadoras e críticas, conduzindo muitos professores a enfrentarem os desafios da sala de aula com insegurança, o que os leva, muitas vezes, a reproduzirem modelos pedagógicos tradicionais que perpetuam práticas excludentes.

Diante disso, a formação continuada emerge como um espaço estratégico para a atualização e a reflexão sobre a prática docente. Para Mendes e Pletsch (2020), programas formativos que articulem teoria e prática são fundamentais para que os professores compreendam a complexidade da inclusão escolar. Tais programas devem ir além de aspectos técnicos, possibilitando a elaboração de estratégias metodológicas contextualizadas, promovendo uma postura ética e um compromisso efetivo com a equidade. Nesse sentido, a formação continuada deve dialogar com os pressupostos da pedagogia crítica, oferecendo instrumentos analíticos para que os educadores compreendam a escola como um espaço político, atravessado por relações de poder e desigualdades históricas.

Outro aspecto relevante diz respeito à necessidade de uma formação que seja também humanizadora, e não apenas técnica ou burocrática. Segundo Pereira e Costa (2021), o professor inclusivo precisa estar preparado não apenas para adaptar materiais e metodologias, mas para reconhecer e valorizar cada estudante em sua singularidade. A valorização das potencialidades, a escuta ativa e o combate aos estigmas exige um compromisso ético-político por parte dos educadores. Essa dimensão humanizadora da prática docente está fortemente ancorada nos princípios freireanos, que enfatizam o diálogo, a empatia e a construção coletiva do conhecimento como fundamentos de uma educação libertadora e inclusiva.

Pensar a formação docente sob a ótica da inclusão significa, portanto, romper com a lógica fragmentada e tecnicista que ainda permeia muitos cursos de formação inicial e continuada. Implica promover processos formativos contínuos, críticos e transformadores, capazes de instrumentalizar os professores não apenas para lidar com a diversidade, mas para atuar como agentes de transformação social. Como enfatizam Carvalho e Mendes (2022), a escola inclusiva só será efetivada quando a formação docente for compreendida como uma prática permanente de reflexão crítica, sustentada por políticas públicas consistentes e por uma visão emancipatória da educação.

REVISTA EDUCAÇÃO CONTEMPORÂNEA – REC

Dessa forma, mais do que uma exigência legal ou institucional, a formação para a inclusão deve ser concebida como um compromisso ético, político e pedagógico com a construção de uma sociedade mais justa e plural, onde todos os sujeitos tenham assegurado o direito de aprender e de participar plenamente da vida escolar.

A formação docente constitui um dos pilares centrais para a efetivação da educação inclusiva. Embora os marcos legais e as políticas públicas tenham avançado significativamente ao reconhecer a inclusão como um direito fundamental como preconiza a Constituição Federal de 1988, a LDB (Lei n.º 9.394/96) e a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (2008), ainda persiste um hiato entre o discurso normativo e a prática pedagógica efetiva nas escolas. Nesse cenário, torna-se imprescindível compreender que a inclusão não se resume à matrícula de estudantes com deficiência, transtornos ou altas habilidades no ensino regular, mas requer uma transformação profunda na cultura escolar e, sobretudo, na atuação docente.

A capacidade dos professores de lidar com a diversidade, promover metodologias diferenciadas e construir ambientes de aprendizagem acolhedores é determinante para a consolidação de uma escola inclusiva. No entanto, diversos estudos têm apontado que muitos educadores ainda não se sentem preparados para atuar em contextos inclusivos. Gatti e Barreto (2019) destacam que a formação inicial oferecida nos cursos de licenciatura no Brasil, em sua maioria, apresenta lacunas significativas no que tange aos temas da diversidade e da inclusão. Essa deficiência compromete o desenvolvimento de práticas pedagógicas inovadoras e críticas, conduzindo muitos professores a enfrentarem os desafios da sala de aula com insegurança, o que os leva, muitas vezes, a reproduzirem modelos pedagógicos tradicionais que perpetuam práticas excludentes.

Diante disso, a formação continuada emerge como um espaço estratégico para a atualização e a reflexão sobre a prática docente. Para Mendes e Pletsch (2020), programas formativos que articulem teoria e prática são fundamentais para que os professores compreendam a complexidade da inclusão escolar. Tais programas devem ir além de aspectos técnicos, possibilitando a elaboração de estratégias metodológicas contextualizadas, promovendo uma postura ética e um compromisso efetivo com a equidade. Nesse sentido, a formação continuada deve dialogar com os pressupostos da pedagogia crítica, oferecendo instrumentos analíticos para que os educadores compreendam a escola como um espaço político, atravessado por relações de poder e desigualdades históricas.

REVISTA EDUCAÇÃO CONTEMPORÂNEA – REC

Outro aspecto relevante diz respeito à necessidade de uma formação que seja também humanizadora, e não apenas técnica ou burocrática. Segundo Pereira e Costa (2021), o professor inclusivo precisa estar preparado não apenas para adaptar materiais e metodologias, mas para reconhecer e valorizar cada estudante em sua singularidade. A valorização das potencialidades, a escuta ativa e o combate aos estigmas exige um compromisso ético-político por parte dos educadores. Essa dimensão humanizadora da prática docente está fortemente ancorada nos princípios freireanos, que enfatizam o diálogo, a empatia e a construção coletiva do conhecimento como fundamentos de uma educação libertadora e inclusiva.

Pensar a formação docente sob a ótica da inclusão significa, portanto, romper com a lógica fragmentada e tecnicista que ainda permeia muitos cursos de formação inicial e continuada. Implica promover processos formativos contínuos, críticos e transformadores, capazes de instrumentalizar os professores não apenas para lidar com a diversidade, mas para atuar como agentes de transformação social. Como enfatizam Carvalho e Mendes (2022), a escola inclusiva só será efetivada quando a formação docente for compreendida como uma prática permanente de reflexão crítica, sustentada por políticas públicas consistentes e por uma visão emancipatória da educação.

O Papel Político Do Professor Na Construção De Uma Escola Inclusiva

Discutir a formação docente em tempos de avanços e retrocessos nas políticas públicas educacionais também exige reconhecer o papel político do professor como sujeito ativo na luta por uma educação inclusiva. Em um contexto marcado por desigualdades sociais, cortes de investimento na educação pública, e discursos que negam a diversidade como valor democrático, o professor se torna peça-chave na promoção de uma escola que acolha todos os sujeitos, independentemente de suas condições físicas, cognitivas, culturais ou socioeconômicas.

Não basta que o docente receba uma formação meramente técnica ou conte com domínio de métodos pedagógicos convencionais; é necessário que ele compreenda seu lugar como agente de resistência frente às desigualdades estruturais que historicamente excluem determinados grupos sociais do acesso ao conhecimento, como pessoas com deficiência,

REVISTA EDUCAÇÃO CONTEMPORÂNEA – REC

negros, indígenas, mulheres, população LGBTQIAPN+ e indivíduos em situação de vulnerabilidade social.

Nesse sentido, a prática pedagógica deve ser entendida como um ato político, como defende Paulo Freire (1996), pois educar é, também, tomar partido na construção de um mundo mais justo e igualitário. Cada escolha curricular, cada conteúdo selecionado, cada forma de avaliar carrega consigo valores e intenções que precisam ser assumidos criticamente pelo educador. A neutralidade não existe em educação; o silêncio diante da exclusão também é uma forma de consentimento com a opressão. Assim, o professor precisa ser preparado para ler a realidade com criticidade, desenvolver consciência social e intervir pedagogicamente de maneira transformadora.

Para isso, é fundamental que a formação docente contemple temas como justiça social, equidade, anticapacitismo, relações étnico-raciais, gênero, diversidade religiosa, direitos humanos e interseccionalidade. A ausência desses eixos nos currículos de licenciatura e nos programas de formação continuada enfraquece o potencial da escola como espaço de emancipação. Ao contrário, quando esses temas são tratados de forma transversal e crítica, o professor amplia sua compreensão sobre as múltiplas formas de opressão presentes no cotidiano escolar e aprende a enfrentá-las com práticas pedagógicas comprometidas com a dignidade humana.

A construção de uma escola inclusiva exige, portanto, que os professores estejam conscientes de que cada escolha didática, cada interação com os estudantes e cada projeto pedagógico carrega implicações éticas, políticas e sociais. Isso requer não apenas conhecimento técnico, mas sensibilidade, empatia e disposição para o diálogo. Como destaca Bell Hooks (2013), ensinar é um ato de amor, mas também de coragem, pois implica abrir espaço para o outro ser quem é, sem medo ou vergonha. Em outras palavras, o compromisso com a inclusão vai muito além da adaptação curricular ou do uso de tecnologias assistivas: trata-se de um posicionamento diante do mundo e das relações que nele se constroem.

Dessa forma, o professor comprometido com a educação inclusiva assume um papel de militante da educação democrática, capaz de enxergar na diferença não um problema a ser corrigido, mas uma potência a ser valorizada. Ele atua com intencionalidade crítica, desafiando normas excludentes, promovendo o pertencimento e reivindicando políticas públicas que garantam a todos o direito à educação de qualidade. Essa postura não se constrói

REVISTA EDUCAÇÃO CONTEMPORÂNEA – REC

de forma isolada, mas a partir de processos formativos coletivos, sustentados por políticas institucionais, redes de apoio e espaços de escuta e troca de experiências.

Referências bibliográficas

ALMEIDA, J.; SILVA, M. *Tecnologias assistivas e inclusão escolar: possibilidades e desafios*. Revista Brasileira de Educação Especial, v. 27, n. 1, p. 105-122, 2021.

ARANHA, Maria Lúcia de Arruda. *Filosofia da Educação*. São Paulo: Moderna, 2004

BRASIL. Ministério da Educação. *Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva*. Brasília: MEC/SEESP, 2008.

CARVALHO, Rosita Edler de; MENDES, Enicéia Gonçalves. **Formação de professores e inclusão escolar: desafios e perspectivas**. São Paulo: Cortez, 2022.

COSTA, A.; LIMA, R. *Educação, pandemia e desigualdades: reflexões sobre inclusão digital no Brasil*. Cadernos de Pesquisa, v. 52, n. 183, p. 85-102, 2022.

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

FREIRE, Paulo. *Pedagogia do Oprimido*. 50. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2005.

GARCIA, Rosalba Maria Cardoso. *Inclusão, diferença e educação: desafios para a escola contemporânea*. Campinas: Autores Associados, 2013.

GATTI, Bernadete A.; BARRETO, Elba Siqueira de Sá. **Professores do Brasil: impasses e desafios da formação**. Brasília: UNESCO; MEC, 2019.

MANTOAN, Maria Teresa Eglér. *Inclusão escolar: O que é? Por quê? Como fazer?* São Paulo: Moderna, 2015.

MENDES, Enicéia Gonçalves; PLETSCHE, Márcia Denise. **Políticas de formação de professores para a educação inclusiva: desafios e possibilidades**. In: PLETSCHE, M. D.; GLAT, R.; FONTES, R. B. V. (org.). *Educação inclusiva: possibilidades e desafios da formação docente*. Rio de Janeiro: Nau Editora, 2020. p. 25-44.

MORAN, José. *Metodologias ativas para uma aprendizagem mais profunda*. Revista de Educação, v. 25, n. 2, p. 34-45, 2020.

PEREIRA, Ana Cláudia; COSTA, Luiz Fernando da. **Docência inclusiva: uma perspectiva humanizadora da formação docente**. *Revista Brasileira de Educação Especial*, Marília, v. 27, n. 1, p. 79-94, jan./abr. 2021. <https://doi.org/10.1590/1980-54702021v27e0172>

RODRIGUES, C.; SANTOS, P. *Tecnologias digitais e práticas pedagógicas inclusivas*. Educação e Sociedade, v. 40, n. 148, p. 1-19, 2019.

REVISTA EDUCAÇÃO CONTEMPORÂNEA – REC

SILVA, J.; OLIVEIRA, R. *Práticas inclusivas e transformações no ambiente escolar*. Revista Educação em Foco, v. 25, n. 2, p. 45-60, 2020.

SOUZA, L.; CARVALHO, T. *Tecnologias, inclusão e pedagogia crítica: desafios contemporâneos*. Revista Educação em Debate, v. 42, n. 2, p. 233-248, 2020.

UNESCO. *Declaração de Salamanca: Sobre princípios, política e prática em Educação Especial*. Salamanca, 1994.