

ENTRE DESAFIOS E POSSIBILIDADES: A PRÁTICA DOCENTE NA EDUCAÇÃO INCLUSIVA

BETWEEN CHALLENGES AND POSSIBILITIES: TEACHING PRACTICE IN
INCLUSIVE EDUCATION

DIULIANA CHIARADIA PIMENTEL

Universidade Federal da Fronteira Sul, UFFS, Erechim, RS, Brasil
Mestra em Educação. E-mail: diulianachiaradiapimentel@gmail.com
<https://orcid.org/0000-0003-0353-3833>

ADRIANA SALETE LOSS

Universidade Federal da Fronteira Sul, UFFS, Erechim, RS, Brasil
Doutora em Educação. E-mail: adriloss13@gmail.com
<https://orcid.org/0000-0001-5576-0929>

CRISLAINE VARGAS BASSO

Universidade Federal da Fronteira Sul, UFFS, Erechim, RS, Brasil
Mestra em Educação. E-mail: crislainevargasbasso@gmail.com
<https://orcid.org/0000-0002-0756-6192>

ALINE MIGUELA BARCELOS TELES

Universidade Federal da Fronteira Sul, UFFS, Erechim, RS, Brasil
Especialista em Educação Especial com Ênfase em Deficiência Mental.
E-mail: aline-mteles@gmail.com

Submissão: 21-10-2025 - Aceite: 21-01-2026

RESUMO: A identidade e o desenvolvimento profissional docente no campo da Educação Inclusiva são atravessados por desafios e aprendizagens que emergem do cotidiano escolar. Nesse cenário, a escuta sensível e a reflexão crítica revelam-se fundamentais para a construção de uma prática pedagógica comprometida com a diversidade e a justiça social. O objetivo deste artigo é compreender, a partir das narrativas de professoras que atuam no Atendimento Educacional Especializado (AEE), suas trajetórias de formação e atuação, bem como as experiências de inclusão e exclusão que impactaram sua prática docente. A pesquisa, de abordagem qualitativa, contou com a participação de dez professoras vinculadas à 15ª Coordenadoria Regional de Educação do Rio Grande do Sul, que registraram suas experiências por meio de narrativas escritas. As análises, fundamentadas em referenciais da Educação Inclusiva e do desenvolvimento profissional docente, permitiram a organização em três categorias: identidade e desenvolvimento profissional, desafios da inclusão escolar e prática pedagógica. Os resultados evidenciam que a inclusão ainda enfrenta barreiras atitudinais, culturais e institucionais, mas também revelam práticas pedagógicas inovadoras, marcadas pelo afeto, pela escuta e pela articulação intersetorial. Conclui-se que os desafios



Esta obra está licenciada com uma Licença Creative Commons
Atribuição-NãoComercial-SemDerivações 4.0 Internacional.

vívidos, embora gerem tensões e sentimentos de impotência, constituem oportunidades de (auto)formação e fortalecem a identidade profissional das professoras, reafirmando a inclusão como direito e compromisso ético-político da educação.

PALAVRAS-CHAVE: Desenvolvimento profissional. Docência. Educação Inclusiva.

ABSTRACT: The identity and professional development of teachers in the field of Inclusive Education are influenced by challenges and learnings that emerge from the everyday school environment. In this context, sensitive listening and critical reflection are fundamental for the construction of a pedagogical practice committed to diversity and social justice. The aim of this article is to understand, through the narratives of teachers working in Specialized Educational Attendance (AEE), their training and career trajectories, as well as the experiences of inclusion and exclusion that have impacted their teaching practices. The research, of a qualitative approach, involved the participation of ten teachers affiliated with the 15th Regional Education Coordination of Rio Grande do Sul/Brazil, who recorded their experiences through written narratives. The analyses, based on references from Inclusive Education and teacher professional development, allowed for organization into three categories: identity and professional development, challenges of school inclusion, and pedagogical praxis. The results show that inclusion still faces attitudinal, cultural, and institutional barriers, but also reveal innovative pedagogical practices characterized by affection, listening, and intersectoral articulation. It concludes that the challenges experienced, although they generate tensions and feelings of helplessness, constitute opportunities for (self) training and strengthen the professional identity of teachers, reaffirming inclusion as a right and an ethical-political commitment of education.

KEYWORDS: Professional development. Teaching. Inclusive education.

Introdução

Tornar-se educadora é estar em constante processo de autotransformação, que perpassa dimensões técnicas, acadêmicas e pessoais. Essa trajetória de construção identitária solidifica-se no desenvolvimento pessoal e profissional, sendo marcada por elementos pessoais, acadêmicos, históricos, contextuais, emocionais e éticos que se tornam fundamentais nesse percurso (Day, 2001). Nessa perspectiva, movimento de (auto)transformação e (re) construção da identidade docente, a educação inclusiva apresenta-se como um dos maiores desafios contemporâneos, sendo assim, para Mantoan (2003, p. 46): “Ensinar, na perspectiva inclusiva, significa ressignificar o papel do professor, da escola, da educação e de práticas pedagógicas que são usuais no contexto excludente do nosso ensino, em todos os seus níveis”. Nesse sentido, torna-se imprescindível refletir sobre como a autoformação docente influencia para a ressignificação do desenvolvimento profissional, de modo a possibilitar uma atuação efetivamente inclusiva e comprometida com a diversidade presente no contexto escolar.

Nesse viés, é importante destacar o conceito de Galvani (2002), para quem a autoformação não é um processo isolado caracterizando-se como um egoformação, mas um componente da formação que considera três polos: si (autoformação), os outros (heteroformação), as coisas (ecoformação). Assim,, as instituições educacionais necessitam “[...] (re)encontrar espaços de

interação entre as dimensões pessoais e profissionais [...]” (Nóvoa, 1992, p. 25), constituindo, assim, uma rede participante de socialização das experiências e saberes. Para tanto, pensar a inclusão implica reconhecer que a formação docente deve articular esses diferentes polos formativos, favorecendo não apenas o desenvolvimento individual, mas também a construção coletiva de práticas pedagógicas que acolham a diversidade e promovam uma educação verdadeiramente democrática e humanizadora.

Dessa forma, a reflexão sobre os processos autoformativos e a necessária articulação entre as dimensões pessoais, profissionais e coletivas da docência conecta-se diretamente às políticas públicas educacionais, uma vez que a consolidação de uma prática inclusiva requer não apenas o engajamento do professor em sua formação contínua, mas também o respaldo de marcos legais que garantam condições institucionais para a efetivação dos direitos de aprendizagem e participação de todos os estudantes.

Diante desse cenário, ao longo das últimas décadas no Brasil, legislações (Constituição Federal de 1988; LDB de 1996; PNEE de 2008, LBI de 2015) têm amparado e garantido direitos de aprendizagem e participação de todos os estudantes no espaço escolar. Para Silva e Lima (2017, p. 1) é preciso que a pessoa com deficiência possa “exercer seus direitos no que tange ao cumprimento da inclusão escolar”. Sendo assim, o Atendimento Educacional Especializado (AEE) assume papel essencial ao proporcionar condições de apoio pedagógico que favoreçam a permanência, a participação e o desenvolvimento de estudantes públicos da educação especial, segundo o decreto no. 7.611, de 2011: “serão denominados atendimento educacional especializado, compreendido como o conjunto de atividades, recursos de acessibilidade e pedagógicos organizados institucional e continuamente”. Assim, compreender a identidade e a trajetória das professoras que atuam no AEE implica reconhecer como suas experiências de formação, de inclusão e de exclusão atravessam e ressignificam a própria prática docente.

À vista disso, este estudo objetiva compreender, a partir de narrativas escritas de professoras de Atendimento Educacional Especializado (AEE), a trajetória de formação e atuação na educação inclusiva, bem como as experiências marcantes de inclusão/exclusão e seus impactos na prática docente e no compromisso com a educação inclusiva. Nesse sentido, as narrativas de professoras constituem-se como uma via potente de autoformação e de produção de conhecimento sobre a prática docente inclusiva, pois permitem compreender como cada trajetória é marcada por experiências que transformam e ressignificam modos de ser e de atuar na escola (Clandinin; Connelly, 2015). Ao trazer à tona histórias de vida, experiências e percepções, abre-se espaço para a reflexão sobre as conquistas, os desafios e os impactos da inclusão e da exclusão no percurso formativo e profissional dessas educadoras. Para Bolzan (2019, p.28), a narrativa: “não é apenas uma maneira de contar ou recordar fatos; é um meio por meio do qual as identidades podem ser moldadas/adaptadas”. No cenário desta pesquisa, as experiências narrativas que as professoras trazem a partir do seu cotidiano na escola e de sua trajetória no AEE tornam-se uma possibilidade de retomada de suas próprias vivências. Dessa forma, não são apenas ideias, pensamentos e concepções que se revelam, muito mais do que isso, é uma oportunidade significativa de transformação da realidade educacional em que as professoras participantes estão envolvidas.

Metodologia

Em termos metodológicos, esta pesquisa caracteriza-se como qualitativa. Segundo Gaskell (2002), a abordagem qualitativa possibilita compreender, de modo aprofundado, crenças, atitudes, valores e significados atribuídos pelos sujeitos às suas experiências, permitindo analisar de forma detalhada a complexidade das práticas sociais. Ao encontro disso, a pesquisa narrativa torna-se um potente método não apenas de compreensão, mas também, de transformação da realidade em que os sujeitos participantes estão envolvidos. A abordagem narrativa “trata-se da tomada de consciência de que entre as palavras e as coisas, há uma expressão ativa que intensifica o processo de reflexão” (Bolzan, 2019, p.24). Por isso, o processo reflexivo consequente de uma investigação narrativa, neste caso, com professoras que atuam no AEE pode favorecer o reconhecimento e encontro com a sua própria identidade profissional. Bolzan (2019, p.28) ainda enfatiza que: “A investigação narrativa permite-nos compreender os modos como os professores dão sentido ao seu trabalho e como atuam em seus contextos profissionais”. Assim, a partir das percepções evidenciadas na trajetória de formação e atuação na educação inclusiva pelas professoras de AEE participantes, foi possível revelar neste estudo, as experiências marcantes de inclusão/exclusão e seus impactos na prática docente e no compromisso com a educação inclusiva.

Abrangência do estudo

O estudo foi realizado com professoras que atuam no Atendimento Educacional Especializado (AEE), vinculadas à 15ª Coordenadoria Regional de Educação (CRE). Participaram dez (10) docentes, todas com experiência em Salas de Recursos Multifuncionais, atuando em diferentes contextos escolares.

Participantes da pesquisa

Foram participantes da pesquisa, professoras de Salas de Recursos Multifuncionais que, de forma voluntária, anônima e respeitando os princípios éticos da pesquisa, concordaram em narrar suas experiências pessoais e profissionais relacionadas à educação inclusiva.

Etapas da pesquisa

2ª Etapa – Coleta de dados

As professoras foram convidadas a participar por meio de um roteiro de questões disponibilizado em formulário online (*Google Forms*). O roteiro orientou a escrita das narrativas, contemplando os seguintes eixos:

1. Quem sou eu: trajetória pessoal e profissional, e como se deu a aproximação com a educação inclusiva.
2. Quanto tempo estou no AEE e o percurso na atuação em Sala de Recursos.
3. O que me marcou: uma situação de inclusão ou exclusão vivida com estudante, família ou escola.
4. O impacto em mim: sentimentos despertados e aprendizagens construídas.

5. Hoje: De que modo essas experiências influenciam a prática e o compromisso com a educação inclusiva.

1ª Etapa – Referencial bibliográfico

Concomitante à coleta de dados, foi realizado um levantamento e sistematização do referencial teórico, abordando os temas de desenvolvimento profissional docente, Educação Inclusiva, legislação vigente e Atendimento Educacional Especializado. Essa etapa tem o objetivo de fundamentar as análises e aproximar os dados empíricos da produção acadêmica na área.

3ª Etapa – Análise dos dados

A análise será de caráter qualitativo e interpretativo, tomando como base a análise de narrativas (Clandinin, 1986). O material produzido pelas professoras foi lido e relido em movimento de escuta sensível e reflexiva, identificando evidências acerca da formação, da trajetória e da prática docente no AEE. A partir desse processo, foram constituídas unidades de registro e, posteriormente, categorias de análise, considerando convergências, singularidades e significados atribuídos pelas participantes às suas experiências de inclusão e exclusão.

Resultados e discussões

A Educação Inclusiva e o Atendimento Educacional Especializado

Os desafios na implementação de propostas que assegurem o direito a uma educação pública de qualidade para todos, com destaque às pessoas com deficiência, historicamente colocados à margem da sociedade são grandes e devem ser motivo de reflexões e ações que sustentem um processo educacional cada vez mais inclusivo e equitativo. No Brasil, em termos governamentais, sabemos das dificuldades do processo de transformação da educação para um paradigma inclusivo, pois a caminhada está apenas no início. Porém, percebe-se uma crescente preocupação com questões que se referem à formação de profissionais da educação regular e especial e da necessidade urgente de investimentos na implementação de programas educacionais inclusivos.

Neste sentido, enquanto membro da Organização das Nações Unidas (ONU), o Brasil reconhece e tem respeitado os conteúdos de alguns documentos norteadores na elaboração de políticas públicas de inclusão escolar a nível nacional. Dentre os principais documentos a nível internacional, destacamos a Declaração Universal dos Direitos Humanos (1948) que proclama no Art. 26, I que “toda a pessoa tem direito à educação[...]”. Este documento, de modo geral, assegura às pessoas com deficiência os elementos necessários para que possam desenvolver-se pessoal e socialmente, participando na vida da comunidade e podemos afirmar que ele é a base legal de políticas públicas educacionais no Brasil e no mundo.

Nas últimas décadas, a incorporação das diretrizes da ‘educação para todos’, gerou novas demandas para a educação brasileira e exigiu a elaboração de dispositivos legais que explicitem a preocupação com a construção de sistemas de ensino inclusivos através da definição de políticas públicas e da criação de instrumentos legais que tenham o princípio da inclusão como norteador.

O direito à educação, a ser garantido a todos os cidadãos, dever do estado e da família, defendido na Constituição Federal, (1988), no artigo 205, consolida um forte movimento inclusivo ao preconizar no artigo 208, inciso III, a garantia do Atendimento Educacional Especializado aos estudantes com deficiência. Tal direito também é reafirmado no artigo 54 do Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA).

Neste contexto histórico de discussões acerca do alinhamento de propostas brasileiras com a tendência inclusiva, a aprovação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), Lei nº 9.394/96, sinalizou um momento de renovação dos principais eixos norteadores de programas educacionais que buscam incluir pessoas com deficiência no ensino regular e constitui um momento importante dos embates políticos que buscam assegurar a ‘educação para todos’. Nela também encontramos, no art. 59, diretrizes para a organização da Educação Especial, com destaque a formação de professores para atuação na Educação Inclusiva.

A Política Nacional da Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (MEC, 2008), um dos principais documentos norteadores de políticas públicas voltadas para a inclusão aposta na oferta do Atendimento Educacional Especializado, em Salas de Recursos, como alternativa para eliminação de práticas discriminatórias e tem como diretrizes a identificação, elaboração e organização de recursos pedagógicos e de acessibilidade para eliminação de barreiras para a participação dos estudantes, de forma complementar ou suplementar.

O Decreto nº 7.611/2011 traduz a preocupação em estabelecer políticas efetivas para a Educação Especial e Atendimento Educacional Especializado adequadas à implementação de uma escola inclusiva. Nesse sentido, consideradas as diversas legislações e normativas vigentes, podemos observar a significativa preocupação com a consolidação de propostas inclusivas. Neste cenário, a exigência de profissionais com capacidade de realizar trabalho colaborativo, lidar com a diversidade e com os desafios específicos da Educação Especial e do público atendido é fator essencial na garantia de processos inclusivos efetivos.

É importante considerar que a educação inclusiva como direito social, fundamentada na concepção de direitos humanos requer o envolvimento de profissionais com capacidade de conjugar a igualdade e a diferença como valores indissociáveis, avançando em direção à equidade no contexto educacional e social, alicerçados em uma agenda de educação que transforma vidas e enfrenta todas as formas de exclusão. Assim, refletir sobre a trajetória da educação inclusiva no Brasil significa compreender que o caminho percorrido até aqui representa conquistas históricas, mas também revela os desafios que ainda persistem. Garantir o direito à educação para todos não se resume à criação de legislações e documentos normativos; exige, sobretudo, um compromisso ético e político com a transformação da realidade escolar. As barreiras atitudinais, culturais e estruturais ainda presentes nas instituições evidenciam que a inclusão não pode ser tratada apenas como política, mas como prática cotidiana.

Nesse sentido, pensar em inclusão é pensar em justiça social: é reconhecer que a diversidade não é um problema a ser resolvido, mas uma riqueza a ser valorizada. Nessa direção, mais do que assegurar vagas e acessibilidade física, trata-se de construir espaços de aprendizagem em que cada estudante seja reconhecido como sujeito de direitos, com potencialidades e singularidades que merecem ser respeitadas. Para isso, torna-se imprescindível a formação continuada dos profissionais da educação, de modo que se sintam preparados para enfrentar os desafios de uma escola plural e democrática.

Identidade e desenvolvimento profissional docente

Ao refletir sobre a identidade profissional, visualiza-se esta como um processo histórico e social, marcado também pela autoformação que se vivencia enquanto sujeitos e profissionais. Conforme Dubar (1997, p. 12), “a identidade é sempre resultado de um processo de socialização, isto é, da interiorização das normas e valores de um grupo, mas também de um reconhecimento social que valida ou não essa pertença”. Nessa perspectiva, a identidade profissional docente constitui-se no entrelaçamento entre a trajetória individual e aspectos sociais, históricos, contextuais e emocionais.

Nesse sentido, a constituição da identidade docente está vinculada ao trabalho pedagógico e educativo. De acordo com Saviani (2007, p. 123), “o trabalho educativo é o ato de produzir, direta e intencionalmente, em cada indivíduo singular, a humanidade que é produzida historicamente e coletivamente pelo conjunto dos homens”. Desse modo, a *práxis* pedagógica torna-se elemento central na constituição do ser professor(a), tornando-se basilar para a construção de sua identidade e (auto)formação profissional e pessoal.

Além disso, o desenvolvimento profissional, entretanto, não se encerra na formação inicial. Pelo contrário, assume caráter contínuo, atravessado pelo inacabamento freireano e constituído por *práxis*, vivências, experiências e reflexões. Nas palavras de Nóvoa (1992, p. 25), “a formação não se constrói por acumulação de cursos, de conhecimentos ou de técnicas, mas através de um trabalho de reflexividade crítica sobre as práticas e de (re)construção permanente de uma identidade pessoal”. Nessa mesma direção, Freire (1996, p. 58) destaca que “ninguém nasce educador ou marcado para ser educador. A gente se faz educador, à medida que vai vivendo a sua vida, a sua história”. Assim, a identidade profissional se fortalece na medida em que o educador se engaja em processos de reflexão, prática e transformação constantes.

Nesse cenário, a valorização social da docência também é determinante para a identidade profissional. Conforme Libâneo (2001, p. 43), “a identidade profissional dos professores está relacionada ao reconhecimento social da importância do seu trabalho e à garantia de condições adequadas de exercício da profissão”. Do mesmo modo, Tardif (2002, p. 36) evidencia que “os saberes docentes são temporais, plurais e heterogêneos, sendo construídos a partir da formação, da prática e das interações sociais”. Sendo assim, identidade e desenvolvimento profissional entrelaçam-se exigindo tanto políticas de valorização quanto reconhecimento da complexidade dos saberes pedagógicos.

Nesse sentido, Day (2001, p. 14) pontua que “o desenvolvimento profissional deve ser entendido como um processo ao longo da vida, que envolve não apenas a aquisição de novas competências, mas também a renovação do compromisso moral e ético com a profissão docente”. Nesse viés, a identidade profissional constitui-se como um processo estático, mas se (re)constrói e transforma-se continuamente na vivência cotidiana, no chão da escola, no contexto histórico, social e emocional em que o professor habita.

Dessa forma, ao considerar que a identidade docente se constrói de forma contínua e situada, torna-se essencial relacionar esse processo às demandas da Educação Inclusiva e do Atendimento Educacional Especializado (AEE). O compromisso ético e profissional do professor manifesta-se não apenas na busca por novas competências, mas também na capacidade de refletir criticamente sobre as práticas pedagógicas diante da diversidade. Nesse sentido, a inclusão

escolar exige do docente uma postura de constante resignificação da sua identidade e do seu fazer pedagógico, articulando conhecimentos, subjetividades e experiências para responder às necessidades dos estudantes em contextos plurais. Essa compreensão fundamenta a análise das narrativas apresentadas pelas participantes da pesquisa, que evidenciam como o desenvolvimento profissional e a identidade docente se entrelaçam com os desafios e possibilidades da Educação Inclusiva e do AEE.

Análise das respostas

Durante a etapa empírica da pesquisa, dez participantes, aqui denominados PAEE1 à PAEE10, compartilharam suas narrativas de vida e atuação na Educação Inclusiva. Os relatos foram analisados à luz de referenciais teóricos sobre identidade docente, desenvolvimento profissional, educação inclusiva e *práxis* pedagógica, com destaque para Nóvoa, Freire, Day, Tardif, Libâneo, Loss, Baptista e Stainback. Da análise emergiram três categorias: Identidade e Desenvolvimento Profissional; Desafios da Educação Inclusiva; Práxis Pedagógica.

Identidade e Desenvolvimento Profissional

As narrativas das participantes evidenciam que a construção da identidade docente, dessas profissionais, é atravessada por experiências pessoais e profissionais que se entrelaçam em um processo contínuo de constituição. Para Nóvoa (2009), a identidade profissional não se constrói de uma vez por todas, mas resulta de um percurso em que a biografia pessoal se articula com a trajetória formativa. Nesse sentido, PAEE1 relata que desde a infância cultivava um forte senso de justiça e, ao descobrir-se dentro do espectro autista, resignificou sua prática como professora de Educação Especial: *“Acredito que estar dentro do Espectro me ajuda a entender melhor os estudantes, professores e famílias”*.

Do mesmo modo, PAEE2 descreve sua entrada na inclusão a partir de um curso sobre altas habilidades, permanecendo por mais de 35 anos em Sala de Recursos. Sua fala reforça a ideia de que a docência se consolida como um propósito, além de profissional, pessoal: *“Essa experiência fortalece meu compromisso diário com a inclusão, que é, para mim, uma missão de vida”*. Esse compromisso ético, que ultrapassa a dimensão técnica, dialoga com Freire (1996), ao afirmar que ensinar exige disponibilidade afetiva e uma postura política de acolhimento do outro.

Para Tardif (2002), os saberes docentes são plurais e resultam da experiência cotidiana. Dessa forma PAEE3, narra que sua trajetória iniciou como auxiliar de Educação Infantil no acompanhamento de uma criança autista: *“Essa experiência me mostrou que a escola pode (e deve) abrir caminhos para todos”*. Ao longo do tempo, transformou essa vivência em aprendizado e desenvolvimento profissional, criando estratégias de comunicação alternativa e ampliando sua atuação na mediação de estudantes com deficiência. Na mesma direção, PAEE4 ressalta a riqueza de transitar entre sala de aula regular e AEE: *“Essa transição ampliou meus horizontes, pois me sinto mais preparado para compreender e atender as reais necessidades dos estudantes”*. Nesse viés, para Day (2001) o desenvolvimento profissional contínuo, em que o professor aprende ao longo da carreira, ajustando suas práticas a novos contextos e demandas.

Já os depoimentos de PAEE5 e PAEE6 demonstram que a identidade profissional se consolida não apenas pelo tempo de serviço, mas pela abertura constante à aprendizagem e reflexão. Dessa forma, PAEE5 ressalta que: *“Na Sala de Recursos, é ao lado dos alunos do AEE que me sinto realizada. É ali, sentadinha perto deles, oferecendo atenção, carinho e estratégias de aprendizagem, que vejo cada pequena conquista acontecer”*. Para Libâneo (2013) torna-se fundamental a união entre dimensão técnica e compromisso ético-afetivo do trabalho docente.

De modo semelhante, PAEE6 compartilha uma experiência marcante ao relatar:

Comecei a trabalhar como professora bidocente, acompanhando um aluno que não falava, não segurava qualquer objeto nas mãos, mas devia ficar incluído na sala de aula durante toda a manhã no oitavo ano, sem gritos, nem fazer barulho para não atrapalhar a aula. Foi horrível ver ele naquela situação totalmente infeliz.

Esse relato demonstra como a identidade profissional é tensionada pelas contradições da prática e, ao mesmo tempo, fortalecida pelo compromisso ético de transformar a realidade (Nóvoa, 2002). Esse conjunto de narrativas problematiza que a identidade docente na educação inclusiva não se constrói de forma linear, mas em permanente diálogo com experiências que podem tanto fortalecer quanto fragilizar o percurso profissional, aspectos que de alguma forma contribuem para o desenvolvimento profissional. Ao mesmo tempo em que os relatos expressam realização e sentido de pertencimento, eles também revelam situações de tensão, frustração e impotência. É nesse entrecruzamento entre conquistas e limites que se forja a profissionalidade docente, entendida, conforme Tardif (2002), como um saber plural, tecido de experiências, práticas e valores. Assim, compreender como os professores significam sua trajetória é fundamental para perceber que a constituição da identidade profissional está intimamente ligada aos desafios cotidianos da inclusão, que serão discutidos a seguir.

Desafios da educação Inclusiva pelos olhares dos docentes

As narrativas docentes revelam que os maiores desafios da inclusão escolar não estão somente na falta de recursos materiais, mas principalmente nas barreiras atitudinais e culturais. Nesse sentido, PAEE1 denuncia preconceitos ouvidos por colegas: *“Essas crianças tinham que estar dentro de casa só”*. Diante disso, PAEE3 recorda o sofrimento de ver um aluno impedido de brincar no parque com os colegas: *“Ele sempre subia na cadeirinha para ver os colegas pela janela”*. Situações como essa revelam uma inclusão meramente formal, distante do ideal defendido por Freire (1996), para quem a escola deve ser espaço de diálogo, participação e dignidade. E também evidenciam uma inclusão meramente formal, distante do ideal defendido na Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Lei nº 13.146/2015), que estabelece a educação como direito de todos, assegurando acessibilidade e participação plena. Do mesmo modo, a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (MEC, 2008) orienta que a inclusão exige a eliminação de barreiras atitudinais, culturais e institucionais.

O mesmo se repete em PAEE6, ao narrar a obrigatoriedade de manter um estudante em sala sem poder interagir, mostrando que a exclusão pode ocorrer mesmo em ambientes que se dizem inclusivos, demonstrando que a exclusão pode ocorrer mesmo em ambientes que se dizem inclusivos, contrariando o disposto na Constituição Federal de 1988 (art. 205 e art. 208, III), que garante o direito à educação para todos, bem como o acesso ao Atendimento Educacional Especializado (AEE).

Outro desafio apontado refere-se à sobrecarga de responsabilidades do professor, que, muitas vezes, se vê sozinho diante de demandas que extrapolam o pedagógico. PAEE5 relata: *“Apesar de toda a minha experiência, não consegui controlar suas crises [...] percebi que, por mais que a escola faça, sozinha não consegue dar conta”*. A fala revela a importância da rede de apoio intersetorial, saúde, família e comunidade. As narrativas também denunciam a negligência de gestores e a resistência de algumas famílias. PAEE10 recorda a fala de um gestor: *“Farei de tudo para que ele mude de escola para nos dar sossego”*. Esse depoimento ilustra a exclusão institucionalizada, que contradiz a função social da escola pública. Além disso, as participantes destacam desafios relacionados à falta de envolvimento familiar:

Enfrentávamos muita resistência da família por não aceitar o diagnóstico do filho. A mãe morava com os avós e por muitas e muitas vezes o estudante vinha sem tomar banho e com a fralda toda suja de coco amanhecido de outro dia, e quase todo dia eu dava banho nele para poder mantê-lo com o mínimo de decência perto das outras crianças, pois tinha criança que dizia (profe, o tá fedendo). Colocava a roupa da escola nele e antes de ir para casa eu colocava a roupa suja dele novamente, pois a mãe não aceitava que dessem banho ou que colocassem outras roupas que não fosse a dele, e vinha a semana inteira com a mesma roupa suja. Eu levava o estudante para lanche, para fazer sua higiene como lavar as mãos e escovar os dentes quando ele aceitava.

Esses desafios, conforme destaca Tardif (2002) que o trabalho docente é permeado por tensões estruturais e culturais. A inclusão, portanto, não pode ser vista como tarefa individual do professor, mas como responsabilidade da comunidade escolar e da sociedade. Esses desafios reforçam o que dispõe a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei nº 9.394/1996, art. 59), ao estabelecer a necessidade de professores capacitados para atender à diversidade, reafirmando que a inclusão não pode ser vista como tarefa individual do docente, mas como responsabilidade coletiva da escola e da sociedade. As falas das participantes evidenciam a necessidade de políticas públicas efetivas e de formação continuada que deem suporte real ao trabalho docente inclusivo. Nesse sentido, é justamente no enfrentamento cotidiano das barreiras e tensões que se constrói o desenvolvimento profissional docente, pois a formação não está apenas nos cursos, mas também nas práticas, nas dificuldades e nas resistências que, ao serem superadas, se transformam em aprendizagens coletivas (Nóvoa, 2009; Tardif, 2002). Como destacam Imbernón (2011) e Pimenta (2012), o professor se forma na prática social e política da profissão, e cada desafio enfrentado torna-se matéria-prima para reelaborar estratégias pedagógicas, redimensionar valores e fortalecer compromissos éticos com a profissão e inclusão. É dessa dinâmica que emerge a possibilidade de uma *práxis* pedagógica transformadora.

Práxis pedagógica

Apesar dos desafios, os depoimentos apontam práticas pedagógicas que demonstram a força da *práxis* inclusiva. Para Freire (1996), a *práxis* é ação-reflexão transformadora, e é isso que se percebe em iniciativas como as de PAEE3, que desenvolveu rotinas estruturadas e uso de Comunicação Aumentativa e Alternativa (CAA): *“Fui mapeando necessidades, ajustando materiais e criando rotinas que valorizavam a autonomia dos estudantes”*. Nesse viés, PAEE6 também exemplifica a importância do cuidado no cotidiano escolar, ao reconhecer que a maior exclusão que vivenciou foi a obrigatoriedade de manter um aluno na sala de aula, porém sem

poder interagir: *“Esse foi o pior modelo de inclusão/exclusão que já vivenciei na vida”*. Ao contrastar essa experiência com a atualidade, em que o mesmo aluno participa com alegria, evidencia-se a transformação possível quando a prática pedagógica é pautada no respeito e na escuta sensível. Nesse viés, Day afirma (2004, p. 61): “O cuidado incondicional é parte integrante de uma relação afectuosa, enquanto que o cuidado como parte constituinte de uma relação pedagógica afectuosa faz parte da responsabilidade educativa do professor”.

Outros relatos destacam o papel da afetividade e do vínculo como fundamentos da aprendizagem. PAEE8 afirma: *“As barreiras mais difíceis de remover não são as arquitetônicas, mas sim as atitudinais. E o afeto é a base de qualquer processo de aprendizagem significativo”*. Nesse viés, Wallon (2007), argumenta que o desenvolvimento humano é inseparável da vida afetiva, pois emoções e sentimentos estruturam a percepção, a atenção e a motivação do indivíduo. Nesse sentido, a aprendizagem não pode ser concebida como um mero acúmulo de conteúdos, mas como um processo relacional, em que o vínculo entre professor e estudante constitui condição essencial para o engajamento e a construção do conhecimento. Superar barreiras atitudinais, portanto, exige do docente sensibilidade, empatia e capacidade de reconhecer a singularidade de cada estudante, promovendo um ambiente educativo que favoreça não apenas a aquisição de saberes, mas também o desenvolvimento integral do sujeito.

Apráxis inclusiva também envolve articulação entre escola, família e serviços especializados. PAEE5 relata a importância do apoio da CRE (Coordenadoria Regional de Educação) para enfrentar situações de agressividade extrema, enquanto PAEE9 reforça que *“é preciso conhecer o aluno e sua família, estar atento ao todo”*. Essas falas demonstram que a pedagogia inclusiva exige trabalho coletivo, comunicação não-violenta e empatia. Nessa perspectiva, a Comunicação Não Violenta, ao centrar-se no reconhecimento das necessidades humanas, propõe uma mudança de paradigma nas relações interpessoais e educativas. Trata-se de uma postura ética que busca compreender o outro em sua integralidade, acolhendo suas demandas e, quando não atendidas, mobilizando esforços para que sejam legitimadas e respeitadas (Rosenberg, 2019). No contexto escolar, tal abordagem favorece práticas pedagógicas que não apenas previnem conflitos, mas os ressignificam como oportunidades de diálogo, cooperação e construção coletiva, contribuindo para a consolidação de uma cultura de paz e inclusão.

Diante desse cenário, PAEE10, a partir de sua experiência como mãe de um arquiteto surdo, sintetiza a essência da práxis inclusiva: *“Eles não pediram para terem estes transtornos, sinto a dor deles, mas me apaixono a cada dia por um sorriso, por um abraço, por um simples ‘profe, você é a melhor profe deste mundo’”*. A práxis, nesse contexto, é movimento ético e estético que valoriza a singularidade e aposta no potencial de cada sujeito, reafirmando a inclusão como um direito garantido pela Constituição Federal de 1988 (art. 205 e art. 208, III) e pelo Estatuto da Criança e do Adolescente (Lei nº 8.069/1990, art. 54), que asseguram a educação como dever do Estado e compromisso social inalienável.

Considerações finais

As narrativas demonstram que a identidade e o desenvolvimento profissional docente na Educação Inclusiva são construídos na intersecção entre experiências de vida, desafios cotidianos e práticas transformadoras. Se, por um lado, persistem barreiras atitudinais, exclusões veladas

e precarização das condições de trabalho, por outro, emergem práticas pedagógicas reflexivas, centradas no afeto, na escuta e na construção coletiva. Essas experiências reforçam que a inclusão não é um favor, mas um direito, e que cabe ao professor assumir o papel de mediador da esperança, da garantia e do reconhecimento humano.

Assim, a Educação Inclusiva aparece como campo de desafios, mas também de possibilidades. Cada narrativa reafirma que a *práxis* pedagógica se fortalece quando o professor reconhece o estudante em sua singularidade e aposta em sua potencialidade no aprender e se desenvolver. Como lembra Freire (1996), “a educação é um ato de amor e coragem”. Nesse sentido, os depoimentos analisados revelam que os professores participantes desta pesquisa são sujeitos que, em suas práticas, encarnam esse ato de amor, construindo uma escola mais justa, humana e inclusiva. Desse modo, as narrativas aqui analisadas mostram que a docência inclusiva se constrói entre barreiras que desafiam e pontes que se erguem; e é nesse caminho, de enfrentamento e esperança, que a identidade profissional docente se (re)faz em direção a uma educação mais justa, ética e humana.

Nesse cenário, a autoformação assume papel central na formação docente, ao possibilitar o desenvolvimento contínuo do autoconhecimento, da reflexão crítica e das competências socioemocionais, fortalecendo a prática pedagógica e ampliando a capacidade do professor de responder de maneira efetiva e sensível às demandas da inclusão.

Referências

BAPTISTA, Isabel. **Educação: ética, estética e inclusão**, Porto: Porto Editora, 2005

BOLZAN, Doris Pires Vargas. A pesquisa narrativa sociocultural: um desenho possível para pensar a formação de professores. In: Bolzan, Doris Pires Vargas (Org.). Pesquisa narrativa sociocultural: estudos sobre formação docente. Curitiba: Appris, 2019. p. 19-42.

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

BRASIL. **Lei nº 9.394**, de 20 de dezembro de 1996, Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, Diário Oficial da União, Brasília, 1996

BRASIL. **Decreto nº 7.611, de 17 de novembro de 2011**, Dispõe sobre a educação especial e o atendimento educacional especializado, Diário Oficial da União, Brasília, 2011

BRASIL. **Lei nº 13.146, de 6 de julho de 2015**, Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência), Diário Oficial da União, Brasília, 2015

BRASIL. Ministério da Ação Social. **Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA)**. Brasília, 1997.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial, Política nacional de Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva. Brasília: MEC/SEEESP, 2008.

Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência), Diário Oficial da União, Brasília, 2015

CLANDININ, D. Jean, CONNELLY, F. Michael. **Narrative Inquiry: experience and story in qualitative research**. San Francisco: Jossey-Bass, 2015

DAY, Christopher. **Desenvolvimento profissional de professores: os desafios da aprendizagem permanente**. Porto: Porto Editora, 2001.

DAY, Christopher. **A paixão pelo ensino**. Porto: Porto Editora, 2004.

DUBAR, Claude. **A socialização: construção das identidades sociais e profissionais**, Porto: Porto Editora, 1999.

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

GALVANI, P. A Autoformação, uma perspectiva transpessoal, transdisciplinar e transcultural. In: **Educação e Transdisciplinaridade II**. São Paulo. Triom/Unesco, 2002, p. 95-121. Disponível em: <http://unesdoc.unesco.org/images/0012/001297/129707por.pdf>. Acesso em: 28 ago 2025.

GASKELL, George. Entrevistas individuais e grupais, In: BAUER, Martin, GASKELL, George (org), Pesquisa qualitativa com texto, imagem e som: um manual prático. Petrópolis: **Vozes**, 2002, p. 64-89

IMBERNÓN, Francisco. **Formação docente e profissional: formar-se para a mudança e a incerteza**. 9 ed, São Paulo: Cortez, 2011

LIBÂNEO, José Carlos. **Organização e gestão da escola: teoria e prática**. Goiânia: Alternativa, 2001

LIBÂNEO, José Carlos. **Didática**. 2 ed. São Paulo: Cortez, 2013

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

NÓVOA, António. **Os professores e a sua formação**. Lisboa: Dom Quixote, 1992.

NÓVOA, António. **Profissão professor**. 2 ed. Porto: Porto Editora, 2002

NÓVOA, António. **Desafios do trabalho do professor no mundo contemporâneo**. Lisboa: Educa, 2009

PIMENTA, Selma Garrido. **Formação de professores: identidade e saberes da docência**. 9 ed. São Paulo: Cortez, 2012

ROSENBERG, Marshall. **Vivendo a comunicação não violenta**. Tradução de Beatriz Medina. Rio de Janeiro, Sextante, 2019.

SAVIANI, Dermeval. **História das ideias pedagógicas no Brasil**. 2 ed, Campinas: Autores Associados, 2007

SILVA, Viviane, LIMA, Maria. Educação inclusiva e políticas públicas: desafios e perspectivas, **Revista Educação Especial**, v. 30, n. 1, p. 1-15, 2017

STAINBACK, Susan, STAINBACK, William. **Inclusão**: um guia para educadores. Porto Alegre: Artmed, 1999

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional**. Petrópolis: Vozes, 2002

WALLON, Henri. **A Evolução Psicológica da Criança**. São Paulo: Martins Fontes, 2007.