

EDUCAÇÃO INCLUSIVA: ROMPENDO AS BARREIRAS DA DIVERSIDADE EM BUSCA DE UMA EDUCAÇÃO PARA TODOS

INCLUSIVE EDUCATION: BREAKING DOWN BARRIERS OF DIVERSITY IN PURSUIT OF EDUCATION FOR ALL

 <https://doi.org/10.63330/sasciencesv6n2-071>

Submetido em: 30/06/2026 e Publicado em: 16/07/2026

SAS: e26292

Armstrong Pereira de Almeida

Mestrando em Ciências da Educação – Universidade Leonardo da Vinci

E-mail: armstrong.edu.esp@gmail.com

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/3701791830823732>

Glaucia Pinheiro Silva Santana

Mestrando em Ciências da Educação – Universidade Leonardo da Vinci

E-mail: santanagau@hotmail.com

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/4219524883959148>

Hilda Paula Eugenia da Silva

Mestrando em Ciências da Educação – Universidade Leonardo da Vinci

E-mail: hildapaulasilva@hotmail.com

Lattes: <https://lattes.cnpq.br/0389193751560573>

Márcio Luiz Oliveira de Aquino

Doutor em Ciências da Educação – Universidade Leonardo da Vinci

E-mail: marcionaptea@gmail.com

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/3729385208193785>

Maria Francilene de Oliveira Farias

Mestrando em Ciências da Educação – Universidade Leonardo da Vinci

E-mail: francilenemariafrancilenedeoli@gmail.com

Plinio da Silva Andrade

Mestrando em Ciências da Educação – Universidade Leonardo da Vinci

E-mail: plinio.andrade@escola.pr.gov.br

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/2780969651959606>

Rafael Rocha Soares

Mestrando em Ciências da Educação – Universidade Leonardo da Vinci

E-mail: soaresraael@gmail.com

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/1948522415749230>

Rosália Lopes Andrade Borges

Mestrando em Ciências da Educação – Universidade Leonardo da Vinci

E-mail: rosalialedes2011@gmail.com

Lattes: <https://lattes.cnpq.br/0496241981816379>



Resumo

O Brasil, nas últimas décadas, tem assistido a uma transformação nas instituições escolares que é resultado de leis elaboradas para atender a discussões sobre um assunto que por muito tempo pareceu apenas uma utopia: a inclusão de pessoas com necessidades especiais na rede regular de ensino. No entanto, a educação inclusiva tem se configurado uma questão complexa, o que tem exigido dos profissionais da educação uma constante reflexão sobre quais os caminhos a serem percorridos e as possíveis atuações com essa clientela no contexto escolar. Assim, tomando por base o conceito de educação inclusiva, o presente estudo procura situar, a partir da literatura pertinente ao tema, como tem se processado a inclusão dos sujeitos com necessidades especiais na rede regular de ensino, identificando as metodologias e práticas pedagógicas adotadas nas escolas, bem como a necessidade de um trabalho cooperativo mais efetivo entre escola e sociedade, de modo que ações voltadas para o respeito às diversidades possam existir e que a cidadania e a ética possam ser construídas.

Palavras-chave: Aprendizagem; Educação Especial; Inclusão.

Abstract

In recent decades, Brazil has witnessed a transformation in school institutions resulting from laws designed to address discussions on a subject that for a long time seemed like a mere utopia: the inclusion of people with special needs in the regular school system. However, inclusive education has emerged as a complex issue, requiring education professionals to constantly reflect on the paths to follow and the possible approaches to work with this clientele within the school context. Therefore, based on the concept of inclusive education, this study seeks to situate, through the relevant literature on the subject, how the inclusion of individuals with special needs has been taking place in the regular school system. It identifies the methodologies and pedagogical practices adopted in schools, as well as the need for more effective cooperative work between school and society, so that actions aimed at respecting diversity can exist and that citizenship and ethics can be built.

Keywords: Inclusion; Learning; Special Education.

1 INTRODUÇÃO

Nos debates atuais sobre a educação de pessoas com necessidades especiais, muito se ouve falar sobre a necessidade de serem repensadas algumas das concepções educacionais existentes. Há uma vertente que corresponde ao atendimento nas escolas e classes especiais, e outra que defende a educação ofertada nas escolas comuns do ensino regular. O principal enfoque desta última é a importância de a escola formar



para a vida e para o exercício da cidadania, baseada no princípio da igualdade de direitos e no princípio da educação para todos.

Este ponto de vista torna-se quase um consenso entre os educadores e pesquisadores do meio educacional, haja vista que, desde a década de 1990, têm sido discutidas muitas questões pertinentes à educação chamada "especial", referindo-se à área da pedagogia dedicada ao estudo de propostas educacionais que envolvam as pessoas com as chamadas "necessidades especiais".

Este percurso revela muitas preocupações com o posicionamento técnico diante de pessoas que receberam diagnósticos marcando sua "condição", que foram identificadas por meio de seus "limites". Essa preocupação em nomear o que foi chamado de "deficiência" está presente em diferentes épocas, em documentos oficiais, na legislação, na imprensa falada e escrita, e também pode ser observada nos diálogos institucionais como em escolas, hospitais, enfim, em locais públicos e privados.

Assim, na busca de uma maior compreensão sobre o tema, esta pesquisa pretende se aproximar de alguns estudos que abordam a questão, assim como dos documentos legais referentes à Educação Especial no Brasil. Além disso, o presente trabalho tem o objetivo de fazer reconhecer a importância da formação de professores para a Educação Inclusiva no Brasil, suas metas e desafios, e também a prática pedagógica do professor dentro deste cenário. Justifica-se, portanto, a abordagem dessa temática, visto que a inclusão desses alunos depende de que professores e gestores trabalhem com competência para que este processo se solidifique.

Entende-se que o acesso às leis e aos documentos que dão o suporte legal à formulação das Políticas Inclusivas, assim como a análise dos desafios à abordagem de alunos com deficiência na rede regular de ensino e as implicações decorrentes da utilização de todos os recursos disponíveis, possam realmente promover uma aprendizagem eficaz para todos os alunos na classe. A metodologia utilizada foi a pesquisa bibliográfica, destacando alguns conceitos desenvolvidos por autores que se dedicaram aos estudos relacionados ao sistema educacional, com ênfase para a Educação Especial, a inclusão e os aspectos neuropsicológicos.

2 METODOLOGIA

O percurso metodológico delineado para esta investigação foi estruturado com o objetivo de analisar o processo de inclusão de sujeitos com necessidades especiais na rede regular de ensino, bem como os reflexos desse cenário na prática e na formação docente. Para tanto, os procedimentos foram organizados de modo a garantir o rigor científico e a profundidade analítica necessários para a compreensão do fenômeno estudado.



2.1 TIPO E NATUREZA DA PESQUISA

Esta investigação constitui-se como uma pesquisa bibliográfica, de abordagem qualitativa, apresentando objetivos de natureza descritiva e explicativa. A escolha pela pesquisa bibliográfica justifica-se pela necessidade de realizar um mapeamento amplo e consistente das teorias, conceitos e arcabouços normativos já produzidos sobre o sistema educacional, a Educação Especial e os aspectos neuropsicológicos que envolvem a inclusão.

A abordagem qualitativa mostrou-se adequada por permitir o exame crítico e interpretativo de divergências doutrinárias, desafios práticos e nuances ideológicas, sem a finalidade de mensurar numericamente o problema, mas sim de decodificar a complexidade que envolve a atuação dos profissionais da educação frente à diversidade.

2.2 TÉCNICAS DE COLETA E FONTES DE INFORMAÇÃO (AMOSTRA TEÓRICA)

A coleta de dados foi operacionalizada por meio de levantamento documental e bibliográfico em acervos digitais, repositórios acadêmicos e portais de órgãos oficiais do Governo Federal (como o Ministério da Educação). As fontes que integraram o escopo analítico (amostra do estudo) subdividiram-se em duas categorias:

Documentos Legais e Políticos: Composto pelo texto da Constituição Federal de 1988, pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB nº 9.394/1996) e por diretrizes internacionais correlatas, a exemplo da Declaração de Salamanca (1994).

Literatura Científica Especializada: Composta por livros e artigos de periódicos conceituados cujos autores dedicam-se historicamente ao tema, tais como Mantoan, Carvalho, Mazzotta, Patto, Mendes, Stainback e Saint-Laurent.

Adotou-se como critério de seleção a pertinência temática das obras, priorizando aquelas que discutissem diretamente as ambiguidades interpretativas da lei, os arranjos pedagógicos e os currículos flexíveis, além do impacto curricular na formação inicial e continuada de professores.

2.3 INSTRUMENTOS E PROCEDIMENTOS DE ANÁLISE

Como instrumentos de organização, utilizou-se o fichamento temático e a categorização conceitual dos dados extraídos da literatura. Para além do exame puramente conceitual, o estudo incorporou a revisão de dados estatísticos secundários oriundos de pesquisas anteriores (como o estudo empírico de Chaves, 2002), utilizando-os como ferramenta de contraste para diagnosticar a real situação psicológica e o sentimento de despreparo do corpo docente.

O procedimento final consistiu na Análise de Conteúdo do material selecionado. O conteúdo textual foi submetido a uma triagem reflexiva, confrontando as previsões normativas e os discursos oficiais com



os desafios da rotina escolar retratados pelos pesquisadores. A partir deste cruzamento dialético, estruturou-se uma discussão fundamentada capaz de apontar as contradições vigentes e os caminhos para a construção de uma efetiva cooperação entre escola e sociedade voltada ao respeito à diversidade.

3 RESULTADOS E DISCUSSÃO

3.1 A EDUCAÇÃO INCLUSIVA NA LDB/1996

No Brasil, a Constituição Federal de 1988 representa o marco inicial do compromisso com a inclusão escolar, à que se seguiu a promulgação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) em 20 de dezembro de 1996. No corpo desta Lei estão contidas as bases da nova educação nacional, sendo possível afirmar que a mesma admite que a prática pedagógica e a organização do trabalho pedagógico na instituição escolar encontrem na prática social seu ponto de partida e de chegada.

Especificamente em relação à pessoa com necessidades especiais, a LDB/1996 traz todo um capítulo dedicado à educação especial, o Capítulo V. Essa presença reflete o crescimento dessa área nas últimas décadas que antecederam a promulgação da lei. O fato de a LDB/1996 reservar exclusivamente um capítulo para esse tema parece ser relevante para uma área pouco contemplada através da história, em termos de políticas públicas no Brasil. Esse destaque vem atender e reafirmar o direito, anteriormente garantido constitucionalmente, à educação pública e gratuita às pessoas com necessidades especiais.

De acordo com o texto da LDB – Lei nº 9.394/1996, a Educação Especial passa a ser entendida como “a modalidade de educação escolar, oferecida preferencialmente na rede regular de ensino, para educandos portadores de necessidades especiais”. (Brasil, 1996, p. 39). Assim, todas as pessoas com necessidades especiais têm direito:

[...] à matrícula, sem discriminação de turnos, nas escolas regulares, com o objetivo de integrar equipes de todos os níveis e graus de ensino com as equipes de educação especial, em todas as residências administrativas pedagógicas do sistema educativo e de desenvolver ações integradoras nas áreas de ação social, educação, saúde e trabalho. (Brasil, 1996, p. 39).

No entanto, a atual lei, muito longe de representar um consenso na área, parece reafirmar a presença de pensamentos, no mínimo, divergentes. Inúmeros questionamentos aparecem a partir do tratamento dado à educação especial na nova LDB, gerando controvérsias entre professores e especialistas, bem como no interior do próprio movimento de pessoas com necessidades especiais. Este debate divide os que reclamam esse olhar todo especial e identificam, nesse tratamento, a oportunidade de ampliação e melhoria dos serviços educacionais e o respeito às necessidades dos alunos ditos “especiais”, daqueles que, de outro lado, insistem na hipótese de que tal medida revela uma tendência ainda mais segregadora para os já excluídos do sistema.



Nesse sentido, cabe considerar, em primeiro lugar, o que significa compreender a educação especial como uma modalidade de educação escolar. Para Cardoso (2003, p. 61):

Definir a educação especial enquanto uma “modalidade de educação” significa colocá-la, dentre outras coisas, como um tipo diferente de educação para os que dela necessitam o que deságua, inevitavelmente, num atendimento diferenciado para os alunos com necessidades especiais e, por conseguinte, apartado do ensino regular em geral.

Percebe-se, portanto, que, mesmo defendendo uma preferência pelo atendimento na rede regular de ensino, há uma clara divergência desde a sua definição, revelando uma arraigada dicotomia entre estas duas tendências — regular X especial —, o que acompanha todo o texto da LDB/1996.

Nos parágrafos 1º e 3º do artigo 58 da referida lei, que define a educação especial, ainda é evidente essa relação. Primeiro, quando defende a existência de serviços de apoio especializado para atender às peculiaridades dos alunos da educação especial (parágrafo 1º); em seguida, quando requisita um atendimento em classes e escolas especiais (parágrafo 2º); e por fim, ao assegurar o início da oferta de educação especial durante a educação infantil (parágrafo 3º). (Brasil, 1996).

O artigo 59, incisos I e II, afirma que os sistemas de ensino assegurarão aos educandos "currículo, métodos, técnicas, recursos educativos e organização específicos, para atender às suas necessidades", bem como "professores com especialização adequada em nível médio ou superior, para atendimento especializado, bem como professores do ensino regular capacitados para a integração desses educandos nas classes comuns". (Brasil, 1996).

Apesar de a legislação preconizar a necessidade de suportes físicos, psicológicos, sociais e instrumentais, em geral, as escolas não estão preparadas para incluir de forma integral e responsável alunos com necessidades educativas/educacionais especiais. A LDB/1996, ao referir-se ao aluno através do conceito de “educandos portadores de necessidades especiais”, abre espaço para uma interpretação ainda repleta de ambiguidades quanto à normalidade e à diferença, ao preconceito e ao descrédito, demonstrados a partir de uma modalidade de ensino para eles e a ineficácia de uma educação única que atenda a todos. (Brasil, 1996). Tal evidência se expressa de forma mais clara no artigo 59, em todos os seus itens, na medida em que:

[...] pretende assegurar todo um tratamento específico aos educandos com necessidades especiais, desde o currículo, passando por métodos e técnicas e os recursos educativos. De alguma forma, ainda sobrevivem os resquícios das décadas anteriores, carregadas de uma compreensão ainda tecnicista e reducionista e menos política. (Mazzotta, 2003, p. 72).

Outro aspecto a ser considerado na atual LDB é o de que não existem mais dúvidas de que a educação de pessoas com necessidades especiais pode enquadrar-se no sistema geral de educação. O texto



da referida lei continua ligado à subjetividade de interpretações quando deparmos com o termo “preferencialmente”. Preferencialmente pode significar o termo-chave para o não cumprimento do artigo, pois, "quem dá primazia a alguma situação tem exceção arbitrada legalmente". (Minto, 2002, p. 27). Embora Ferreira e Guimarães (2003) considerem que a Educação Especial encontra-se mais explícita na atual LDB/1996 e que a mesma contém avanços significativos, afirmam que:

[...] guardamos herança da expressão no que for possível, que consta no artigo 88 da Lei 4.024/61, pois a utilização na rede regular de ensino do advérbio “preferencialmente”, nos induz a pensar que a educação escolar de pessoas com necessidades especiais será bem mais efetivada quando integrada nas escolas do ensino regular, ainda que em classes especiais. (Ferreira; Guimarães, 2003, p. 55).

É possível considerar, então, que a rede regular é o locus onde o ensino especial se efetuará, ainda que sob uma perspectiva totalmente especializada. Urge, portanto, que ela não seja apenas uma modalidade, mas se incorpore ao sistema regular de ensino, a partir de quando será, então, possível deixar de ser um tipo de ensino oferecido na rede regular para ser a própria educação oferecida pela rede regular para todos os alunos, sem distinção.

Para Carvalho (2003), um sistema educacional inclusivo é um sistema que busca enfrentar e dissolver a cisão regular e especial que ainda existe no ensino. Nesse sentido, segundo a autora, é imprescindível que esse sistema:

[...] procure enfrentar também a fragmentação interna que existe e que gera planejamentos setoriais sem as significativas articulações entre educação infantil, ensino fundamental e médio, educação de jovens e adultos, educação profissionalizante e educação superior e que as diversificadas formas de articulação envolvam todos os setores nacionais, além da cooperação internacional. (Carvalho, 2003, p. 81).

Portanto, torna-se significativo que a escola não seja fragmentada. A integração deve funcionar como um processo espontâneo e objetivo, envolvendo o relacionamento entre os seres humanos. Por isso, há a necessidade de evitar alcançar uma integração unicamente física. Nesta direção, refletir e deixar de desejar o outro conforme a nossa imagem, procurando respeitá-lo enquanto diferente, implica uma capacidade contínua de disposição, abertura e, acima de tudo, de transformação.

3.2 A PRÁTICA PEDAGÓGICA INCLUSIVA

Apesar de haver especificidades relacionadas à área da educação, o binômio inclusão/exclusão na escola também diz respeito a relações de dominação implícitas ou explícitas, pois, de acordo com Patto (2009, p. 46):



[...] a ideia de uma escola universal e gratuita já se encontrava presente no discurso dos ideólogos da Revolução Francesa, que traziam a crença do surgimento de um mundo novo baseado na igualdade de oportunidades, na liberdade e na fraternidade. A passagem sem traumas da igualdade formal para a desigualdade social real inerente ao modo de produção capitalista dá-se pela tradução das desigualdades sociais em desigualdades raciais, pessoais ou culturais.

Apesar de significativas as alterações do ponto de vista da legislação e das políticas públicas, a inclusão por “decreto”, a partir de instâncias superiores, não acontece de fato. Portanto, a inclusão de todos os indivíduos em escolas regulares, sem que seja proposta uma discussão profunda acerca da educação em geral, pode ser bastante perigosa. Nesse sentido, Mantoan (2002, p. 57) diz que “o especial da educação tem a ver com a inclusão total, incondicional de todos os alunos às escolas de seu bairro”. A ideia pode parecer interessante e até uma meta a ser alcançada.

Mesmo quando o sistema educacional é criticado, há uma ideia subjacente de que a inclusão será a responsável pela transformação de todo o sistema escolar. Neste caso, perde-se de vista que manter um indivíduo significativamente diferente dentro de um contexto que sequer acolhe as pequenas diferenças, que estimula a massificação, pode, pelo contrário, contribuir para que este se sinta inadaptado e confirme a sua imagem de inadequação social, alimentando, ainda mais, as práticas discriminatórias, que num temerário ciclo vicioso levaria novamente à exclusão.

Ao declararmos iguais aqueles que não têm recursos para exercer a igualdade, legitima-se a supressão ou restrição dos caminhos para a obtenção ou ampliação de tais recursos. A inclusão deve ser pensada não como um contrato ou um dever, mas “como uma possibilidade de encontro e de realização, fundada na confiança na própria vida, e como um direito de todos de pertencer aos grupos e outras formas de organização humana”. (Sekkel, 2003, p. 22).

Para se pensar em processos de ensino e de aprendizagem dentro de uma proposta educacional inclusiva, considera-se importante o olhar para a diversidade, e isto significa rever a atuação pedagógica. O ensino deve considerar as diferenças individuais e conseqüentemente prover condições diferenciadas para que todo e qualquer aluno aprenda, ao contrário do que ocorre em uma concepção de ensino homogêneo, na qual os alunos devem se adaptar para ter acesso ao modelo educacional apresentado.

Para Mantoan (2002), a educação inclusiva pressupõe novos posicionamentos diante do processo de ensino e aprendizagem, sendo imprescindível para a mudança de atitude dos professores a elaboração de objetivos educacionais e práticas de ensino e de avaliação inovadoras. Sendo assim, deve-se ter um planejamento didático-pedagógico que contemple alguns aspectos essenciais para o trabalho docente na proposta inclusiva.

Para Stainback (2009), os principais elementos a serem considerados nesta perspectiva são o uso de objetivos de ensino flexíveis, considerando as necessidades de cada aluno no acompanhamento da proposta educacional, e a realização de adaptações de atividades múltiplas, de modo que o professor tenha



possibilidade de mudar as atividades ou a maneira como ele atinge os objetivos educacionais, ou ainda, realizar diferentes adaptações as quais podem ser implementadas simultaneamente.

De acordo com Saint-Laurent (2007), o modelo da classe inclusiva se apoia em noções socioconstrutivistas. Os conceitos socioconstrutivistas sugerem que, mantida em estado de isolamento social, a criança não poderá desenvolver as funções sociais superiores. Para isso, ela necessita estabelecer interações sociais, que assumem diferentes formas em classe: no ensino interativo, diáde, tutorado e aprendizagem cooperativa.

Em relação às atividades de aprendizagem, Mendes (2002) propõe a organização dos alunos de forma heterogênea, em grupos de acordo com as diferentes habilidades de cada um (por exemplo, juntando alunos com dificuldades especiais em determinada área com alunos com mais habilidades no assunto em estudo). O ensino cooperativo possibilita um aumento significativo da autoestima de crianças com necessidades especiais. Para Mantoan (2003, p. 30):

[...] a inclusão prevê a utilização de práticas de ensino escolar específicas para esta ou aquela deficiência, ou seja, a inclusão implica em que se desenvolva um ensino individualizado para os alunos que apresentam déficits intelectuais, problemas de aprendizagem e outros, relacionados ao desempenho escolar.

Na visão inclusiva, não se segregam os atendimentos, seja dentro ou fora das salas de aula. O professor não predetermina a extensão e a profundidade dos conteúdos a serem construídos pelos alunos, nem facilita as atividades para alguns. Isto significa que os alunos aprendem nos seus limites e, se o ensino for de qualidade, o professor levará em conta esses limites e explorará convenientemente as possibilidades de cada um. Assim, o ponto de partida para se ensinar a turma toda sem diferenciar o ensino para cada aluno ou grupo de alunos passa pelo entendimento de que a diferenciação é feita pelo próprio aluno, ao aprender, e não pelo professor, ao ensinar.

Os conteúdos acadêmicos também sofrem alterações quando se busca uma escola inclusiva. As situações da vida diária dos alunos devem ser o material de onde se originam os temas de estudo. Trata-se de uma escola que ensina habilidades vitais, mas também assuntos globais, assim como valores e atitudes. Mendes (2002) destaca que, no âmbito pedagógico, a escola deveria adotar os agrupamentos heterogêneos e utilizar estratégias de ensino que favoreçam a inclusão, como as que envolvem a descentralização da figura do professor mediante o trabalho em grupos ou de tutoria por colegas. Dessa forma, segundo a autora:

A escola inclusiva requer a efetivação de currículos adequados (adaptados ou modificados, quando necessário) e uma prática pedagógica flexível com arranjos e adaptações que favoreçam tanto o bom aproveitamento quanto o ajuste socioeducacional do indivíduo com necessidades educacionais especiais. (Mendes, 2002, p. 77).



A literatura tem apontado estratégias possíveis no sentido de possibilitar ao professor trabalhar com os alunos com deficiência em sala de aula regular. Entende-se que a prática pedagógica é um elemento-chave na transformação da escola; no entanto, um aspecto central para que haja verdadeiramente a promoção de uma educação inclusiva é a formação de professores.

3.3 A FORMAÇÃO DOCENTE VOLTADA PARA A EDUCAÇÃO INCLUSIVA

A formação do docente para atuar com alunos com necessidades especiais é uma das atribuições que competem aos sistemas de ensino e está expressa na LDB nº 9.394/1996, no inciso III do artigo 59 (e correlatos do artigo 58):

[...] os sistemas de ensino assegurarão aos alunos com necessidades especiais professores com especialização adequada em nível médio ou superior, para atendimento especializado, bem como professores de ensino regular capacitados para a integração desses educandos nas classes comuns. (Brasil, 1996).

Os programas de formação, inicial e continuada, têm sido impulsionados a reestruturar suas ações com o objetivo de formar profissionais em condições de atuar diante da diversidade dos alunos; porém, a realidade demonstra que é possível encontrar cursos de licenciatura que não contemplam, em seus currículos, os conhecimentos básicos sobre educação especial. Conforme aponta Nogueira (2000, p. 36):

Os currículos de formação de professores, em sua grande maioria, possuem reduzida carga horária com informações sobre alunos com necessidades educativas especiais, tornando-se desta forma difícil, senão impossível, que os professores consigam identificar e trabalhar eficientemente com esses alunos em salas de aulas.

Percebe-se que a lei é bem clara em relação aos futuros docentes. Porém, observa-se através da afirmação acima que a carga horária do currículo de formação acadêmica, em nível de graduação, está sendo insuficiente para o preparo profissional, necessitando de um tempo maior para a especialização pedagógica adequada, principalmente para a atuação em salas de aula que incluam crianças com necessidades especiais.

A LDB dispõe sobre a formação de profissionais de educação em seu artigo 62 da seguinte maneira:

A formação de docentes para atuar na educação básica far-se-á em nível superior, em curso de licenciatura, de graduação plena, em universidades e institutos superiores de educação, admitida, como formação mínima para o exercício do magistério na educação infantil e nas quatro primeiras séries do ensino fundamental, a oferecida em nível médio na modalidade Normal. (Brasil, 1996).

O artigo da LDB citado acima prevê a formação de profissionais da educação em curso superior ou em curso de nível médio, preparando o futuro docente para atender aos objetivos da educação infantil e as



primeiras séries do ensino fundamental, o que inclui a educação especial e também a educação de jovens e adultos. (Brasil, 1996).

Nogueira (2000) cita que, frente à recente reformulação da formação docente pelas Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação de professores da Educação Básica, tomou-se conhecimento de que:

As questões a serem enfrentadas na formação são históricas. No caso de cursos de licenciatura, em seus moldes tradicionais, a ênfase está contida na formação nos conteúdos da área, na qual o bacharelado surge como a opção natural [...], sendo que a atuação como licenciados é vista [...] como “inferior”, [...] muito mais como atividade “vocacional” ou que permitiria grande dose de improviso [...].

Além disso, os cursos de formação de professores têm deixado a desejar em relação ao preparo do futuro docente para que este atue de forma adequada em uma sala de aula inclusiva.

De acordo com a LDB, no artigo 58, § 2º, o atendimento educacional será feito em classes, escolas ou serviços especializados, sempre que, em função das condições específicas dos alunos, não for possível a sua integração nas classes comuns de ensino regular. (Brasil, 1996). Os docentes afirmam não ter embasamento teórico e prático para receberem em suas salas de aula alunos com necessidades especiais, alegando que não foram instruídos durante a sua formação acadêmica. Isso explica o interesse dos futuros docentes em se aperfeiçoar, para que haja uma educação de qualidade para os alunos com necessidades especiais.

Os sentimentos dos professores ao receberem alunos com necessidades especiais são explicitados na pesquisa realizada por Chaves (2002, p. 157), evidenciando-se que:

Os professores se mostram bem divididos: 41,9% responderam que procurariam saber como agir com a criança, 31,9% responderam angustiados, 1,6% responderam que não se incomodariam, e 16,6% deram outras respostas, que são: precisa de professor especializado; com turma numerosa é impossível; precisa de preparação; a sala regular não está preparada; nunca trabalhei com deficientes; não teria apoio teórico e prático; inclusão se tornará exclusão; aconselhará a procurar escola especial; não tenho embasamento teórico e prático; teria que buscar conhecimentos, a SEED não ajuda; é complicado, é difícil.

Os dados do estudo de Chaves (2002) mostram que, diante da possibilidade de se ter alunos com necessidades especiais, os docentes se sentem despreparados, e isto remete diretamente à formação dos futuros professores. No artigo 59, inciso III da LDB, está explicitado que há dois perfis de docentes para trabalhar em salas inclusivas: professores com especialização adequada em nível médio ou superior, para atendimento especializado, bem como professores do ensino regular capacitados para a integração desses educandos nas salas comuns.



Faz-se necessário, portanto, que nos cursos de graduação seja abordada a questão legal, bem como conteúdos que realmente possam dar suporte para que os docentes atuem em salas inclusivas. Segundo o Ministério da Educação, são considerados professores capacitados para atuar em classes comuns com alunos que apresentam necessidades educacionais especiais aqueles que comprovem que, em sua formação, de nível médio ou superior, foram inclusos conteúdos ou disciplinas sobre educação especial e desenvolvidas competências para:

- I – perceber as necessidades educacionais especiais dos alunos;
- II - flexibilizar a ação pedagógica nas diferentes áreas de conhecimento;
- III - avaliar continuamente a eficácia do processo educativo;
- IV – atuar em equipe, inclusive com professores especializados em educação especial. (Brasil, 2005, p. 14).

A relação entre professor e aluno deve existir e se efetivar de forma harmônica, pois é importante que eles se tornem “pares educativos”, em que os alunos terão a chance de aprender e ensinar. Em muitas instituições escolares há um distanciamento visível entre professor e aluno, e esta pode ser uma das causas de tanta exclusão e fracasso escolar. O professor inclusivo precisa ser um profissional com a mente aberta, que perceba que seu aluno é um ser individual com necessidades específicas e que o espaço da sala de aula é o locus ideal para essa interação.

O profissional da educação deve assumir uma nova postura enquanto educador, inserindo em suas práticas pedagógicas competências primordiais para que o ensino cumpra verdadeiramente seu papel. Se na educação espera-se encontrar relações harmônicas, do professor inclusivo espera-se, além disso, maior dedicação e competência, pois a realidade escolar amplia-se em mutualidade, ou, como assinala Guerra (2000, p. 41), as interações mediadoras do desenvolvimento humano estão em função da:

[...] evolução rápida das estruturas sociais, econômicas e tecnológicas de nosso mundo; da democratização dos sistemas de ensino, que abriram suas portas às camadas da população que se encontravam excluídas; do desenvolvimento do Terceiro Mundo, para que o novo mundo de hoje prefigure, em qualquer norte, o mundo do amanhã.

Segundo a Declaração de Salamanca (1994, p. 27), “a preparação adequada de todo pessoal da educação constitui um fator-chave na programação do progresso em direção às escolas inclusivas”. O professor inclusivo precisa lançar mão de vários recursos que induzam a vontade do educando em querer participar da aula.

Mittler (2003, p. 145) considera que:



Os professores inclusivos durante o planejamento e o ensino de conteúdo do Currículo Nacional devem levar em consideração três princípios: estabelecer desafios de aprendizagem compatíveis; responder às necessidades e diversidades de aprendizagem dos alunos; superar barreiras potenciais à aprendizagem e à avaliação tanto do aluno quanto da turma.

O profissional da educação inclusiva precisa ensinar atividades que sejam coerentes e de acordo com as necessidades e capacidades de cada educando. Mittler (2003) sugere que o professor selecione ações que atendam às diversas necessidades, como: criação de ambientes que garantam motivação e concentração durante a aprendizagem dos alunos e estabelecimento de metas de aprendizagem para promover a igualdade de oportunidades através das abordagens de ensino.

Pensar num currículo acessível a todos é o primeiro passo para que a inclusão se concretize. É necessário refletir sobre os valores essenciais para uma comunidade verdadeiramente inclusiva. Nessa perspectiva, Mittler (2003) aponta alguns valores que devem ser observados: o ego, as relações, a sociedade e o ambiente. Esses valores precisam ser desenvolvidos em todo o setor educacional.

Para que o professor saiba desenvolver um trabalho significativo e contextualizado, deve ser preparado durante a sua formação acadêmica com informações tanto teóricas quanto práticas. Cabe aos educadores buscarem meios para sanar as lacunas deixadas por seus cursos de formação. Nesse sentido, Mrech (2009, p. 93) acredita que:

O que se exige do professor de Educação Especial é que ele dê um passo maior e que saia da sua própria especialidade, para ajudar o professor do ensino regular a atuarem juntos com as crianças deficientes. Um trabalho que é de parceria e não mais cada um no seu canto [...]. É preciso efetuar esta passagem, porque é ali que se encontra o futuro da Educação Especial e da Educação Inclusiva.

Essa transformação será possível quando os educadores quebrarem paradigmas e acreditarem no princípio da educabilidade. Portanto, qualquer ação a ser desenvolvida em nome da melhoria da educação não pode deixar de lado o ambiente onde esse processo se estabelece, pois é na escola que os conhecimentos são construídos e as experiências socializadas.

4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A escola inclusiva parte da premissa de que as diferenças precisam ser tratadas como parte da diversidade que compõe a sociedade, contribuindo para a participação social de todos os grupos. Esta participação contará com a formação de alunos autônomos e participativos, com atitudes positivas em relação a si mesmos, de forma que se sintam capazes de lutar contra o preconceito e a discriminação.

A escola deve fornecer informações que permitam ao aluno conhecer as diferentes culturas que o cercam e que estão presentes no nosso país, contribuindo para que ele rompa com conceitos errados e desenvolva valores básicos da cidadania. O aluno deve trocar experiências em sala de aula, compreendendo



que o mundo é plural, cheio de diferenças, com características étnicas e culturais e desigualdades dentro dos diferentes grupos sociais, cabendo à escola explorar este universo multifacetado.

Cabe à escola priorizar o trabalho voltado para a formação de novas mentalidades, para a valorização de diferentes grupos humanos, garantindo a formação de atitudes que culminem no respeito à diversidade. A escola deve ser um ambiente para todos, sem preconceito e sem discriminação. Todos devem ser educados juntos nas classes do ensino comum, onde alunos ditos normais e alunos com deficiência serão acolhidos e terão garantido o acesso aos conteúdos básicos.

Na verdade, a inclusão beneficia a todos, porque a convivência e as trocas de experiências os tornarão seres humanos mais generosos, mais solidários, capazes de respeitar as diferenças do outro e cooperar na construção de um mundo melhor. Portanto, a escola precisa assumir seu papel social, político e cultural. No entanto, é preciso que a Educação Inclusiva vá se implantando gradualmente, para que a educação especial e o ensino regular possam ir se adequando a esta nova realidade. Daí a necessidade de construção de políticas que garantam a qualidade de ensino tanto para os alunos com necessidades especiais bem como para todo o alunado do ensino regular.

REFERÊNCIAS

BRASIL. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (1996). **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, DF: Centro Gráfico, 2008.

BRASIL. Ministério da Educação. **Rede Nacional de Formação Continuada de Professores**. Brasília, DF: MEC, 2005. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seb/>. Acesso em: 05 nov. 2022.

CARDOSO, M. **Educação inclusiva**: removendo barreiras para a aprendizagem. Porto Alegre: Mediação, 2003.

CARVALHO, R. E. **Educação inclusiva**: com os pingos nos "is". Porto Alegre: Mediação, 2003.

CHAVES, H. **Inclusão**: Qual a situação do professor? 2002. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Jandaia do Sul, Jandaia do Sul, 2002.

FERREIRA, E.; GUIMARÃES, M. **Educação inclusiva**. Rio de Janeiro: DP&A, 2003.

GUERRA, C. Conhecimentos psicológicos e formação de professores. In: AZZI, R. (org.). **Formação de professores**: discutindo o ensino da psicologia. Campinas: Alínea, 2000.

MANTOAN, M. T. E. Políticas organizativas e curriculares, educação inclusiva e formação de professores. In: FERREIRA, J. R. (org.). **Educação Inclusiva**. Rio de Janeiro: DP&A, 2002.

MANTOAN, M. T. E. **Inclusão escolar**: O que é? Por quê? Como fazer? São Paulo: Moderna, 2003.

MAZZOTTA, M. J. S. **Educação especial no Brasil**: história e políticas públicas. São Paulo: Cortez, 2003.



MENDES, E. G. Perspectivas para a construção da escola inclusiva no Brasil. *In*: MARINI, S.; PALHARES, M. (org.). **Escola inclusiva**. São Carlos: EdUFSCar, 2002.

MINTO, C. A. Educação Especial: da LDB aos Planos Nacionais de Educação MEC e Proposta da Sociedade Brasileira. *In*: MARINI, S.; PALHARES, M. S. (org.). **Escola Inclusiva**. São Carlos: EdUFSCar, 2002.

MITTLER, P. **Educação Inclusiva**: contextos sociais. Porto Alegre: Artmed, 2003.

MRECH, L. M. O que é educação inclusiva? **Revista Integração**, Brasília: MEC/SEESP, v. 8, n. 20, 2009.

NOGUEIRA, M. L. O fazer psicopedagógico com os portadores de altas habilidades. *In*: **CONGRESSO BRASILEIRO DE PSICOLOGIA**, 2000, São Paulo. Anais [...]. São Paulo: Mackenzie, 2000.

PATTO, M. H. S. **A produção do fracasso escolar**: histórias de submissão e rebeldia. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2009.

SAINT-LAURENT, L. A educação dos alunos com necessidades especiais. *In*: MANTOAN, M. (org.). **A integração das pessoas com deficiência**. São Paulo: Memnon, 2007.

STAINBACK, S.; STAINBACK, W. **Inclusão**: Um guia para educadores. Porto Alegre: Artmed, 2009.

UNESCO. **Declaração de Salamanca e linha de ação sobre necessidades educativas especiais**. Brasília: CORDE, 1994. Disponível em: <http://unesdoc.unesco.org/images/0013/001393/139394por.pdf>. Acesso em: 25 mai. 2026.