

PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DE GOIÁS
ESCOLA DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES E HUMANIDADES
CURSO DE PEDAGOGIA

**EDUCAÇÃO INCLUSIVA E A FORMAÇÃO DE PROFESSORES:
DESAFIOS CONTEMPORÂNEOS NA EDUCAÇÃO BÁSICA**

MIRIÃ DE OLIVEIRA ARAGÃO

GOIÂNIA
2026

PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DE GOIÁS
ESCOLA DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES E HUMANIDADES
CURSO DE PEDAGOGIA

**EDUCAÇÃO INCLUSIVA E A FORMAÇÃO DE PROFESSORES:
DESAFIOS CONTEMPORANEOS NA EDUCAÇÃO BÁSICA**

MIRIÃ DE OLIVEIRA ARAGÃO

Monografia elaborado para fins de avaliação
na disciplina de Trabalho de Conclusão de
Curso II, do Curso de Pedagogia, da Escola de
Formação de Professores e Humanidades, da
Pontifícia Universidade Católica de Goiás –
PUC Goiás.

Professor Orientador: Ma. Nelson Carneiro Júnior

GOIÂNIA
2026

AGRADECIMENTOS

Quero agradecer primeiramente a Deus que foi e é meu companheiro nesse período da minha vida, pois só ele sabe das noites mal dormidas, estresses e preocupações nessa fase final de curso, pelos desafios enfrentados e saber que ele esteve comigo em todos os momentos da minha vida e nunca me abandonou.

A minha mãe que sempre me apoiou, as orações que ela fez por mim, os momentos eu ia dormir tarde e sempre me cobria com a coberta, a que sempre me incentivou a estudar e nunca desistir dos meus objetivos. Ao meu pai que me ajudou em todos os momentos, que me incentivou, e que eu tenho certeza de que faria de tudo para me ajudar a chegar aonde preciso.

A professora Norma que me orientou e me deu todas as instruções, que me acolheu e me ajudou a escrever e me dedicar e me esforçar mais ainda a estudar e fazer leituras e que me acolheu tão bem.

Ao professor Nelson que me recebeu tão bem e deu continuidade no meu trabalho de me orientar e fazer o seu trabalho tão bem-feito, acolhedor e humano.

A Escola de Formação de professores e humanidades e PUC Goiás que me proporcionou aprendizado, crescimento e experiência que foram fundamentais para a minha formação como profissional e principalmente por me fazer pensar criticamente e lutar pelos direitos que cada indivíduo tem dentro da sociedade.

A pedagogia a que queremos chegar não seria jamais concebida como uma pedagogia que congela identidades.
‘Mantoan

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO.....	6
1 INCLUSÃO ESCOLAR.....	09
1.1 Contextualização histórica dos processos exclusão- inclusão.....	10
1.2 Bases conceituais da proposta de inclusão.....	15
1.3 Inclusão escolar e mudanças do paradigma educacional.....	23
2 A FORMAÇÃO DE PROFESSORES PARA INCLUSÃO.....	28
2.1 A formação inicial e continuada de professores	28
2.2 Formação de professores na perspectiva inclusiva.....	35
CONSIDERAÇÕES FINAIS	39
REFERENCIAS	42

RESUMO

Esta pesquisa caracteriza-se como um estudo de abordagem qualitativa, desenvolvido por meio de pesquisa bibliográfica tem como objetivo descrever as principais características da educação inclusiva na atualidade no Brasil e o fundamental papel social da formação de professores para a existência na prática pedagógica de um processo inclusivo na educação básica. A pesquisa contextualiza historicamente os processos de exclusão e inclusão escolar presentes em nosso país. A seguir analisa as bases conceituais da proposta de inclusão e problematiza as mudanças provocadas pelo paradigma inclusivo no campo educacional. Por fim, aprofunda na discussão sobre a formação inicial e continuada de professor e a reflexão sobre a formação docente na perspectiva inclusiva. A base teórica utilizada foi Cunha e Rossato (2015), Dutra e Griboski (2005), Feder (2018), Ferreira (1988), Figueiredo (2002) e Torres (2024).

Palavras-chave: Formação de Professores, Educação Inclusiva, Educação Básica.

INTRODUÇÃO

A educação inclusiva tem se consolidado como uma importante discussão no campo educacional, especialmente por defender o direito de todas as pessoas à educação, independentemente de suas diferenças físicas, intelectuais, sociais, culturais ou econômicas. Mais do que garantir o acesso à escola regular, a inclusão escolar propõe assegurar condições reais de participação, aprendizagem e desenvolvimento para todos os estudantes, reconhecendo a diversidade humana como parte constitutiva do espaço escolar. Nesse sentido, a inclusão representa uma mudança significativa no modo de compreender a educação, a escola e os sujeitos que dela fazem parte.

Historicamente, a escola foi construída a partir de práticas excludentes, marcadas pela homogeneização, pela seletividade e pela valorização de padrões considerados “normais”. Durante muitos anos, os indivíduos que não se adequavam aos modelos estabelecidos pela sociedade e pela instituição escolar foram afastados do convívio social e educacional. Pessoas com deficiência, dificuldades de aprendizagem e outras condições consideradas diferentes eram frequentemente segregadas em instituições específicas ou excluídas do acesso à escolarização. Dessa forma, a educação escolar esteve, durante muito tempo, associada a um modelo que reforçava desigualdades e limitava o direito à aprendizagem de determinados grupos sociais.

Entretanto, especialmente a partir da segunda metade do século XX, os debates sobre direitos humanos, igualdade e democracia passaram a fortalecer os movimentos em defesa de uma sociedade mais inclusiva. Nesse contexto, a inclusão escolar ganha destaque como um princípio fundamental para a construção de uma educação mais justa e democrática. Documentos internacionais e legislações nacionais passaram a reconhecer a educação como um direito de todos, impulsionando mudanças nas políticas educacionais e nas discussões sobre o papel da escola diante da diversidade humana.

A partir desse novo paradigma, a escola passa a ser desafiada a romper com práticas excludentes e com a lógica da padronização. A inclusão escolar exige mudanças estruturais, pedagógicas e conceituais, envolvendo a reorganização do currículo, das metodologias, dos processos avaliativos e das relações estabelecidas

no ambiente escolar. Nesse processo, a diversidade deixa de ser compreendida como um problema e passa a ser reconhecida como elemento essencial para a construção do conhecimento e para o desenvolvimento das relações humanas.

Dentro da discussão, a formação de professores assume papel fundamental. A efetivação da educação inclusiva depende diretamente da atuação docente, pois é o professor quem organiza o processo de ensino e aprendizagem, desenvolve práticas pedagógicas e estabelece relações que podem favorecer ou dificultar a participação dos estudantes no espaço escolar. Assim, pensar a inclusão escolar implica refletir também sobre a formação inicial e continuada dos professores, compreendendo que o docente precisa estar preparado para lidar com a diversidade presente na sala de aula e desenvolver práticas pedagógicas comprometidas com a equidade e com o direito à aprendizagem de todos.

A escolha do tema surgiu a partir das observações e experiências vivenciadas no contexto escolar, nas quais foi possível perceber que muitas crianças atípicas ainda não recebem a atenção e o suporte necessários dentro da escola regular. Em diversos momentos, observou-se a ausência de atividades adaptadas, práticas pedagógicas pouco inclusivas e dificuldades de muitos profissionais em lidar com as necessidades específicas desses estudantes. Essa realidade despertou inquietações e reflexões sobre como a inclusão escolar, apesar de amplamente discutida nas legislações e políticas públicas, ainda enfrenta muitos desafios para acontecer de forma efetiva no cotidiano das instituições de ensino.

Além disso, chamou atenção o fato de que muitos professores demonstram insegurança e falta de preparo para trabalhar com crianças atípicas, o que acaba dificultando o desenvolvimento da aprendizagem e da participação desses alunos no ambiente escolar.

Outro aspecto que motivou a escolha da temática foi a percepção de que, durante a formação no curso de Pedagogia, a discussão sobre educação inclusiva não foi aprofundada da maneira que deveria. Embora seja um tema extremamente importante para a realidade educacional e social, muitas vezes a formação inicial dos futuros professores não oferece preparo suficiente para lidar com a diversidade presente nas salas de aula. Assim, muitos profissionais ingressam na escola sem segurança, sem conhecimento teórico e sem experiências práticas que contribuam para uma atuação mais inclusiva.

Dessa forma, entende-se que a formação inicial precisa preparar o professor para atuar com todos os estudantes, considerando as diferentes formas de aprendizagem, desenvolvimento e participação.

Diante disso, o objeto de estudo desta pesquisa é a relação entre educação inclusiva e formação de professores, buscando compreender de que maneira a formação docente contribui para a construção de práticas pedagógicas inclusivas no contexto escolar. O objetivo geral deste trabalho consiste em discutir a importância da formação de professores para a efetivação da educação inclusiva. Como objetivos específicos, busca-se: contextualizar historicamente os processos de exclusão e inclusão escolar; compreender as bases conceituais da proposta de inclusão; analisar as mudanças provocadas pelo paradigma inclusivo no campo educacional; discutir a formação inicial e continuada de professores; e refletir sobre a formação docente na perspectiva inclusiva.

Metodologicamente, esta pesquisa caracteriza-se como um estudo de abordagem qualitativa, desenvolvido por meio de pesquisa bibliográfica. Para a construção deste trabalho, foram utilizados livros, artigos científicos, legislações e documentos oficiais que discutem a educação inclusiva e a formação de professores. Entre os principais autores que fundamentam a pesquisa destacam-se: ANFOPE (2024), Balbino e Souza (2025), Bampi, Guilhem e Alves (2010), Barbosa e Lima (2018), Brasil (1988, 1996, 2008 e 2015), Bujes (2002), Couto, Heidrich e Araújo (2025), Cunha e Rossato (2015), Dutra e Griboski (2005), Feder (2018), Ferreira (1988), Figueiredo (2002), Hoffman (2018), Kassir (2011), Korol (2016), Mantoan (2002, 2003, 2007, 2011 e 2015), Mantoan, Prieto e Arantes (2022), Mattos (2012), Menezes e Silva (2022), Organização das Nações Unidas – ONU (1948), Patto (2010), Rodrigues (2016), Santos e Reis (2016), Sassaki (2005), Sawaia (2001), Taylor (2018), Teixeira e Bernardelli (2014/2015), Torres (2024), Turqueti, Souza e Chinalia (2013), UNESCO (1994) e Yazbek (2015).

Este trabalho está organizado em dois capítulos. O primeiro capítulo aborda a inclusão escolar, apresentando uma contextualização histórica dos processos de exclusão e inclusão, as bases conceituais da proposta inclusiva e as mudanças provocadas pelo paradigma da inclusão na educação. O segundo capítulo discute a formação de professores para inclusão, refletindo sobre a formação inicial e

continuada e sobre a necessidade de uma prática pedagógica comprometida com os princípios da educação inclusiva.

Por fim, espera-se que este estudo contribua para ampliar as reflexões acerca da educação inclusiva e da formação de professores, compreendendo que a construção de uma escola inclusiva depende não apenas de legislações e políticas públicas, mas também da transformação das práticas pedagógicas, das concepções educacionais e do compromisso ético dos profissionais da educação com a valorização das diferenças e com a garantia do direito de todos à educação.

CAPITULO 1 INCLUSÃO ESCOLAR

A inclusão escolar é uma discussão importante e necessária para compreender a formação de professores para uma educação inclusiva. É no final do século XX para o século XXI, que a perspectiva de uma sociedade inclusiva tem ganhado contornos diferentes, avançando um pouco mais no âmbito legal, social, cultural, educacional. No âmbito educacional, o debate sobre a inclusão escolar tem tensionado estudiosos, pesquisadores, profissionais da educação, famílias, instituições de atendimento diversos. Na atualidade é bem expressiva a posição da sociedade em geral e da área educacional de um discurso de inclusão e a insustentabilidade do um discurso de exclusão.

Neste sentido, este capítulo, traz uma breve contextualização histórica dos caminhos percorridos pelas ideias e práticas de exclusão naturalizadas nas sociedades, e o percurso de construção de ideias e práticas inclusivas. A proposição da contextualização não é mostrar uma linearidade histórica, a exclusão, depois a inclusão, mas compreender a dialética da exclusão e inclusão enquanto processos que se constituem socialmente, nos seus fluxos e refluxos.

Ainda neste capítulo, faz-se a discussão sobre as bases conceituais da proposta de inclusão, que demarca, reforça as concepções fundantes do processo de exclusão e as concepções, princípios fundantes do processo de inclusão, como: integração e inclusão, modelo médico e modelo social, igualdade e diferença, normalização. Por fim, o capítulo discute as mudanças que o paradigma da inclusão coloca a educação escolar, ou seja, para a escola.

1.1 Contextualização histórica dos processos de exclusão-inclusão

A discussão da temática de inclusão na sociedade é bem recente, diante das práticas de exclusão que atravessa historicamente as sociedades de todos os tempos. A ideia de inclusão, um discurso organizado sobre inclusão começa a ter repercussão no final do século XX. Pensar sobre uma sociedade inclusiva traz o debate sobre uma educação inclusiva, pois a educação tem papel importante nas mudanças sociais dentro de uma sociedade, sendo então, determinante levar a discussão da inclusão para o espaço escolar. A escola, instituição social de formação humana, constitui-se com base nos processos de exclusão. Na atualidade, a escola passa pelo exercício de repensar o seu paradigma de exclusão e enfrentar os desafios de construção de um novo paradigma, o da escola inclusiva. A monografia propõe discutir a inclusão escolar, evidenciando um dos desafios para essa mudança, que é a formação de professores.

Inicialmente, apresentar-se-á breve contextualização histórica dos processos de exclusão. O conceito de inclusão só pode ser compreendido na relação dialética com o conceito de exclusão. É esclarecedor entender os significados desses termos. O termo excluir refere-se ao ato de

[...] excluir-(se). Portanto, a exclusão guarda tanto o ato de excluir como o de excluir-se de um processo. Aquele que é posto ou sai de um processo. Aquele que é incompatível com o processo. Aquele que fica privado, é expulso ou retira-se de um processo (Ferreira, 2001 apud Matos, 2012, p. 220).

Nesse sentido, percebe-se que a exclusão não se limita a um único movimento, mas envolve tanto a retirada de alguém de um processo quanto o afastamento do próprio indivíduo. Assim, o conceito abrange diferentes dimensões da ruptura e evidencia que a exclusão pode ocorrer por imposições externas ou por decisões internas. Essa compreensão mais ampla permite reconhecer que a exclusão não é um fenômeno simples, mas um processo complexo, marcado por múltiplas formas de afastamento e privação que se articulam conforme o contexto social. Corroborando para entender o termo exclusão, Mattos (2012) cita Buarque (1993): “[...] a exclusão é um processo, no qual o ser é posto à parte, é apartado, separado do gênero humano. Assim, a exclusão é um processo cruel de apartar pessoas consideradas desqualificadas para a sociedade” (Buarque, 1993 apud Mattos, 2012, p. 220).

Consequentemente, a exclusão é um processo em que a pessoa é apartada, separada do consumo e/ou dos meios de consumo e/ou dos bens e serviços e/ou dos valores da sociedade, que envolve desigualdades. A exclusão ou ato de excluir uma determinada população, grupo ou pessoa é uma prática de longa data na história da humanidade. Sempre elaborou-se discursos e desenvolveram práticas excludentes, segregadoras para aqueles considerados desviantes, anormais, perigosos, diferentes, devido às características físicas, mentais, por doenças, mas também pela etnia, cor de pele, classe social, orientação sexual e outros aspectos.

O processo de exclusão configura-se em contextos de desigualdade, homogêneos ou que busca homogeneização, de racismo, de discriminação, de intolerância, provocando a apartação, a rejeição, ruptura de pertencimento, a desvinculação, a segregação dos indivíduos (Mattos, 2012). Ao pensar no que causa a exclusão, são múltiplos fatores, mas pode-se partir de um princípio geral e importante, a diferença. A diferença é colocada no outro, por isso o estranhamento, a discriminação, porque não a reconheço. Nesse sentido, a culpa de ser excluído, recai no indivíduo, ele que é “diferente”, naturalizando o processo de exclusão (Mantoan, 2015).

Barbosa e Lima (2018) destacam que durante muitos séculos, pessoas com deficiência, as chamadas loucas, idiotas, leprosos e outros foram invisibilizadas e marginalizadas, vivendo à margem da sociedade. A história da sociedade mostra que, ao longo do tempo, as formas de convivência, de organização social e de acesso ao conhecimento foram profundamente influenciadas pelos valores e interesses de cada época.

Desde as civilizações antigas, o mundo se estruturava de maneira desigual, sendo que a participação e o saber na sociedade eram reservados a grupos específicos, geralmente formados por homens livres e pertencentes às classes dominantes. Durante a Idade Média, o olhar sobre as pessoas com deficiências, os loucos, leprosos era marcado por preconceito, medo e desconhecimento. A deficiência era frequentemente associada a castigos divinos ou à ideia de imperfeição, e essas pessoas eram afastadas do convívio social. Não havia ações de cuidado nem espaços de aprendizagem voltados a elas, o que reforçava um modelo de exclusão total, como expõe as autoras:

Exilar, segregar, excluir, torná-los invisíveis. Este mecanismo apresentava basicamente um único objetivo que era isolar todos os indesejáveis do convívio dos saudáveis, para evitar o contágio. Simplesmente demarcava-se em dois lados a sociedade: o lado daqueles que podiam permanecer inseridos e o dos que não podiam mais ficar no convívio de seus semelhantes, ou seja, era uma técnica de exílio. Lado de dentro/lado de fora era a única distinção existente, uma separação binária na qual havia a proibição de contato. Portanto, não interessava nada mais que a separação. Naquele momento não se objetivou nenhum tipo de saber, tampouco alguma categorização daqueles cujo destino fora a exclusão. Para Foucault (1977) este processo deu origem ao ideal político da cidade asséptica (Foucault, 1977 apud Barbosa; Lima, 2018, p. 31).

Com o Renascimento e, mais tarde, o Iluminismo e o surgimento da ciência, o homem e seus comportamentos passam a ser compreendidos pelo discurso, o saber produzido cientificamente. A ciência moderna está alicerçada no modelo positivista e traz novas ideias sobre o ser humano, a razão e a liberdade. O pensamento moderno dos séculos XVIII e XIX começou a impor e valorizar um padrão rígido de normalidade, assim a sociedade e a educação continuavam a valorizar apenas quem se encaixava em um padrão físico, social e intelectual considerado “normal”. A ciência elabora novas explicações para as diferenças, deficiências, a origem para as chamadas anormalidades era explicada por fatores biológicos, genéticos, ou seja, era algo natural, centrado no indivíduo.

Durante o século XIX, com o avanço da industrialização, a escola ganhou um papel central na formação de cidadãos e trabalhadores. Foi nesse contexto que os sistemas nacionais de ensino começaram a ser organizados. No entanto, o modelo escolar que se consolidou era fortemente tradicional e homogêneo, baseado em métodos padronizados e em uma visão única de aprendizagem. A escola, vista como uma linha de produção de indivíduos, esperava que todos aprendessem do mesmo jeito e no mesmo ritmo. Dessa forma, qualquer diferença era tratada como problema.

Mantoan (2015) demarca como a instituição escola na modernidade surge excludente:

Enquanto o mestre-escola medieval reunia, ao mesmo tempo, aprendizes de idade e níveis diferentes para o aprendizado a escola moderna, que gradativamente se torna obrigatória, rejeita as misturas e valoriza as segregações classificatórias (Ariés, 1978 apud Mantoan, 2015, p. 35-36).

Mantoan (2015), demarca que no século XX as práticas de exclusão permanecem em relação às pessoas com deficiência, pobres e negros. Muitas vezes, eram institucionalizadas, vivendo em locais, como asilo, hospitais, orfanatos e mais

recentemente, os espaços de educação especial separados e sem acesso à escolarização. O modelo, conhecido como educação segregada, marcou por anos a relação entre sociedade, escola e deficiência. A ideia era que esses indivíduos deveriam ser “protegidos” ou “tratados”, e não incluídos nas atividades sociais e educacionais.

Sawaia (2001), analisa que a exclusão de pessoas, grupos diversos, aumentam historicamente com os processos de modernização, globalização das sociedades, intensificando a pobreza, as desigualdades sociais, deixando as pessoas sem acesso aos bens e serviços produzidos pelos homens. A autora considera a exclusão um processo social e complexo:

Em síntese, a exclusão é um processo complexo e multifacetado, uma configuração de dimensões materiais, políticas relacionais e subjetivas. É um processo sutil e dialético, pois só existe em relação à inclusão, como parte constitutiva dela. Não é uma coisa ou um estado, é processo que envolve o homem por inteiro e suas relações com os outros. Não tem uma única forma e não é uma falha do sistema, devendo ser combatida como algo que perturba a ordem social, ao contrário, ele é produto do funcionamento do sistema (Sawaia, 2001, p. 9).

Pode compreender daí que a exclusão é um produto criado socialmente. Portanto, o processo de inclusão é socialmente construído. Em determinado contexto as relações poder-saber vão tecendo um outro discurso, outras práticas no viés inclusivo. É dentro de um contexto histórico, social, político, econômico, cultural, de conhecimento, que o discurso e as práticas excludentes vão encontrar resistências por meio dos discursos e práticas inclusivas. É neste movimento de tensão exclusão-inclusão, que grupos e pessoas defendem uma sociedade mais justa, igualitária, democrática, valorizando a diversidade humana e reconhecendo as diferenças.

O dicionário Aurélio (1988), define o termo inclusão, como “o ato ou efeito de incluir é de incluir-se”, podendo também ser “o ato de acrescentar ou adicionar coisas ou pessoas em grupos, espaços ou núcleos que antes não faziam parte”. Neste entendimento, pode-se refletir que a inclusão busca romper barreiras (físicas, sociais, teóricas, pedagógicas, culturais), que impossibilitam as pessoas de participarem na vida da sociedade.

Especialmente a partir do século XX, a sociedade começou a repensar suas concepções sobre a diferença e a diversidade. Esse movimento foi impulsionado por lutas sociais, pela democratização do conhecimento e pelo reconhecimento de que

todas as pessoas, independentemente de suas condições físicas, intelectuais ou sensoriais, possuem o mesmo valor e os mesmos direitos. Assim, inicia-se um processo de transição de uma visão excludente para uma perspectiva mais humanizada e inclusiva.

Mantoan (2011), situa que no século XX, especialmente depois da Segunda Guerra Mundial, a sociedade começou a repensar o valor da vida humana e os direitos individuais. Em 1948, a elaboração da Declaração Universal dos Direitos Humanos pela Assembleia Geral das Nações Unidas, em seu artigo 1º reconheceu que “todos os seres humanos nascem livres e iguais, em dignidade e direitos”, contribuindo assim, para o debate e reflexões sobre a igualdade. Também, a Declaração já trata da educação como um direito de todos, como destaca Mantoan (2011) “Todos os seres humanos nascem livres e iguais em direitos e dignidade. Essa proclamação está expressa no artigo primeiro da Declaração Universal dos Direitos Humanos, aprovados pela ONU, em 1948” (Mantoan, 2011, p. 7).

O discurso sobre inclusão na sociedade vai lentamente tomando corpo nas décadas de 80, 90 do século XX, É neste mesmo contexto temporal que também a inclusão educacional passa a ser discutida. Segundo Sassaki (2005), a discussão caminha para pensar uma escola para todos, diferindo do modelo elitista, homogêneo da escola para os alunos aptos a aprender e da divisão do sistema de educação em regular e especial.

O caminho da inclusão foi consolidado por importantes marcos legais e políticos em nosso país. A Constituição Federal de 1988 garantiu o direito de todos à educação, sem discriminação, e reconheceu o dever do Estado em assegurar esse acesso. A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB, lei 9.394/96), reforçou que o ensino deve ser oferecido a todos, respeitando as diferenças. “A discussão da igualdade na escola está contida no direito a todos à educação. Esse direito é uma conquista democrática e está expresso na Constituição Federal de 1988” (Mantoan, 2011, p. 10).

Em 1994, a Declaração de Salamanca, assinada por diversos países, incluindo o Brasil, fortaleceu a ideia de uma escola para todos, onde as diferenças são vistas como oportunidades de aprendizagem. Como assinala Rodrigues (2016):

Neste sentido, além de ter como fundamento a legislação pátria, a educação brasileira passou a ser orientada por documentos internacionais quanto ao acesso à educação para pessoas com necessidades especiais, como é o caso da Declaração de Salamanca, resolução da ONU de 1994, que

estabeleceu que cada indivíduo tem direito a educação (Rodrigues, 2016, p. 18).

Já o Estatuto da Pessoa com Deficiência (Lei no 13.146/2015) reafirmou que toda pessoa tem direito à educação inclusiva em todos os níveis, proibindo qualquer tipo de discriminação. Conclui-se, que essa legislação fortalece a necessidade de uma educação que valorize as diferenças e garanta o acesso e a permanência e o desenvolvimento dos estudantes, respeitando suas singularidades e promovendo uma formação justa, inclusiva e igualitária.

As conquistas no plano legal são um marco para legitimar uma proposta de educação inclusiva na sociedade brasileira de forma que imprime a necessidade de pensar, planejar, operacionalizar os meios de efetivar as determinações legais, as recomendações, princípios, diretrizes que os documentos trazem. Nesta perspectiva, isto chega às instituições escolares como um grande desafio, que exige a mudança de paradigmas envolvendo também, a discussão sobre a formação de professores.

Mas, antes de adentrar mais detalhadamente nesta discussão, é importante discutir as bases conceituais da proposta de inclusão, destacando, aqui, alguns desses conceitos.

1.2 Bases conceituais da proposta de inclusão

A discussão sobre a importância da sociedade repensar, desconstruir, não aceitar mais os processos de exclusão e caminhar rumo a uma sociedade inclusiva, tem sido uma pauta desse século. Como disse Sassaki (2005) “A inclusão é o paradigma do século XXI”.

Para compreender melhor do que se trata a inclusão, e o que caracteriza um pensamento inclusivo, os seus princípios fundantes, as diferenças entre inclusão e exclusão, o presente estudo faz uma imersão nas bases conceituais da inclusão. Discute alguns conceitos que estão na lógica da proposta de inclusão, podendo assim, também demarcar em contraposição à lógica da exclusão.

Os conceitos de integração e inclusão são frequentemente discutidos no campo educacional, especialmente quando se trata da participação de pessoas com deficiência na sociedade e na escola.

Como já foi contextualizado neste estudo, no item anterior, no final do século XX, registra-se um movimento de alteração na sociedade de uma visão excludente para um olhar mais inclusivo. Isso permite certas mudanças no cenário educacional, principalmente em relação às pessoas com deficiências, seja física, intelectual, sensorial, que exclusivamente encontravam-se apartadas em instituições especializadas ou isoladas em casa com suas famílias. Nesse referido movimento de abertura inclusiva, a escola abre-se para o ingresso de alunos com deficiência, ou seja, a sua integração na escola. O conceito de integração refere-se, então, à inserção da pessoa com deficiência no ensino regular.

Inicialmente, o que consolidou-se escola foi o modelo de integração. O modelo de integração escolar passa a inserir na escola alunos com deficiências e outras condições. O modelo de integração escolar concebe a coexistência do ensino regular e especial, pressupõe, de acordo com Sassaki (2005, p. 20), “[...] das práticas de normalização, de classes especiais e de escolas especiais”, ajustamento social e de aprendizagem.

O conceito de integração, refere-se à inserção de pessoas com deficiência à inserção em espaços já estruturados, esperando que ela se adapte às condições existentes, como afirma Sassaki (2005, p. 22), “a integração significando inserção da pessoa com deficiência preparada para conviver na sociedade”.

A inserção dá-se para aqueles alunos que conseguem adaptar-se ao processo educacional da escola, ou seja, a escola não se alterou em nada para receber e incluir estes alunos. Nesse contexto, a escola permanece seguindo um currículo uniforme, práticas homogêneas e uma concepção de ensino centrada na média, sem considerar as particularidades dos estudantes. Sendo assim, a presença física dos alunos com deficiência ou necessidades específicas não garante sua participação real no processo educativo, configurando uma inclusão parcial e restrita. Como relata Sassaki (2005):

O paradigma da integração tão defendida durante os últimos cinquenta anos, ocorria e ainda ocorre de três formas (Sassaki, 1997, p. 34-35). Pela inserção pura e simples daquelas pessoas com deficiência que conseguiam ou conseguem, por méritos pessoais e profissionais, utilizar os espaços físicos e sociais, bem como seus programas e serviços, sem nenhuma modificação por parte da sociedade (escola comum, empresa comum, clube comum etc.). Pela inserção daquelas pessoas com deficiência que necessitam de alguma adaptação específica no espaço físico comum ou no procedimento da atividade comum a fim de poderem, só então, estudar, trabalhar, ter lazer, enfim, conviver com pessoas sem deficiência. Pela

inserção de pessoas com deficiência em ambientes separados dentro dos sistemas gerais. Por exemplo: escola especial junto à comunidade; classe especial numa escola comum; setor separado dentro de uma empresa comum; horário exclusivo para pessoas com deficiência em um clube comum etc. Esta forma de integração, mesmo com todos os méritos, não deixa de ser segregativa (Sassaki, 2005, p. 21).

Nesse sentido, embora o aluno tivesse a possibilidade de transitar entre diferentes formas de atendimento, como a sala regular e os serviços especializados, essa organização não garante uma inclusão efetiva. Muitas vezes, os estudantes são direcionados para ambientes específicos, como salas de recursos, classes especiais ou atendimentos domiciliares, reforçando uma lógica de separação. Como afirma Mantoan (2015):

O processo de integração ocorre dentro de uma estrutura educacional que oferece ao aluno a oportunidade de transitar no sistema escolar da classe regular ao ensino especial em todos os seus tipos de atendimento: escolas, classes especiais em escolas comuns, ensino itinerante, salas de recursos, classes hospitalares, ensino domiciliar e outros. Trata-se de uma concepção de inserção parcial, porque o sistema prevê serviços educacionais segregados (Mantoan, 2015, p. 15).

Apesar de representar um avanço em relação ao modelo segregacionista, a integração mostrou-se limitada em sua efetividade. Isso porque se fundamentava em uma lógica de padronização, na qual o aluno deve demonstrar condições de frequentar a sala comum, ajustando-se aos modelos pedagógicos já existente. A integração continua fazendo a exclusão dentro da escola.

Diante das limitações de uma educação segregadora, torna-se necessário avançar para uma nova perspectiva voltada para atender a diversidade. Nesse contexto, o conceito de inclusão é a inserção radical, além da simples inserção de alunos com deficiência no ensino regular, exigindo uma transformação mais ampla nas práticas pedagógicas e na organização da escola. Para Mantoan (2015):

Por tudo isso, a inclusão implica uma mudança de perspectiva educacional, pois não atinge apenas alunos com deficiência e os que apresentam dificuldades de aprender, mas todos os demais, para que obtenham sucesso na corrente educativa geral. Os alunos com deficiência constituem uma grande preocupação para os educadores inclusivos. Todos sabemos, porém, que a maioria dos que fracassam na escola são alunos que não vêm do ensino especial, mas que possivelmente acabarão nele! (Mantoan, 2015, p. 16).

A inclusão escolar é um direito para todos os estudantes independentemente de suas particularidades ou origem, têm direito a aprendizagem de qualidade e rejeitar

práticas discriminatórias. Mattos (2012), retoma a Declaração Mundial de Educação para Todos, que afirma também:

[...] qualquer pessoa tem oportunidade de uma aprendizagem de qualidade, sem sofrer qualquer tipo de discriminação, independente da diversidade que possa ocorrer no sistema educativo. Assim. Essa aprendizagem de qualidade explora abordagens significativas, isto é, que tenha fundamentos na cultura do aluno, ativas e criativas, em que este terá condições de explorar plenamente suas potencialidades (Mattos, 2012, p. 224).

Esse modelo defende que a escola deve adaptar-se para atender a diversidade dos estudantes, promovendo a participação de todos no mesmo ambiente educacional. Mattos (2012) destaca a afirmação de Stainback; Stainback (1999):

Uma escola inclusiva [...] é aquela que educa todos os alunos em salas de aulas regulares. Educar todos os alunos em salas de aulas regulares significa que todo aluno recebe educação e frequenta aulas regulares. Também significa que todos os alunos recebem oportunidades educacionais adequadas, que são desafiadoras, porém ajustadas às suas habilidades e necessidades (Stainback; Stainback, 1999 apud Mattos, 2012, p. 223).

Como a autora afirma, na inclusão escolar, o movimento não é do aluno se integrar à escola, mas ao contrário, a escola se integrar à diversidade dos alunos.

Durante muito tempo, aqueles que não se enquadravam dentro da normalidade, seja por apresentarem deficiências, dificuldades de aprendizagem ou comportamentos considerados diferentes eram vistos como desviantes e, portanto, necessitavam ser normalizados. Para Feder (2018, p. 77), a normalização é “a institucionalização da norma, do que conta como normal, indica os padrões difusos que estruturam e definem sentido social”.

O processo de normalização implica o olhar, na perspectiva do olhar médico, o exame, refere-se a meios, técnicas, instrumentos para identificar o desvio da norma, o julgamento para confirmar a anormalidade e a aplicação de sanções, correções para normalizar. Essa concepção está fortemente vinculada a uma lógica de padronização, na qual espera-se que todos os indivíduos funcionem como um todo homogêneo. Assim, a diferença era entendida como um problema a ser superado, e não como uma característica legítima do sujeito. Como afirma Bujes (2002):

O efeito da sanção normalizadora para Dreyfus e Rabinow (1995), é bastante complexo. No ponto de partida, todos os indivíduos são considerados formalmente iguais. Parte-se, portanto, de uma homogeneidade inicial e sobre esta se estabelece uma norma segundo a qual todos se devem conformar. Todavia, uma vez posto em funcionamento, este operador produz

uma diferenciação e uma individualização, ambas cada vez mais sutis, e acaba por separar e organizar os indivíduos objetivamente (Dreyfus, Rabinow, 1995 apud Bujes, 2002, p. 131).

Na prática educacional, essa estrutura de normalização ganha vida através do “exame” (Foucault, 1979), que pode ser uma prova de conteúdo, o registro de frequência, o relatório de desenvolvimento da criança, o boletim de notas, laudos médicos encaminhados à escola. É por meio dele que a escola consegue identificar quem é o “normal” e quem é o “anormal”, separando os alunos e colocando cada uma em um lugar específico na escala de normalidade. Conforme explica Foucault (1975) “O exame combina as técnicas da hierarquia que vigia e as de sanção que normaliza. É um controle normalizante, uma vigilância que permite qualificar, classificar e punir” (Foucault, 1975, p.164).

Segundo Yazbek (2022).

Nossas sociedades são *sociedades de normalização* (destaque do autor) na medida em que, nelas, o normal se estabelece como princípio de coerção [por exemplo] no ensino, com a instauração de uma educação estandarizada e a criação de escolas normais” (Foucault, 1975 apud Yazbek, 2022, p. 96).

Pode-se concluir que na escola, isso se traduz em tecnologias de classificação que transformam a diversidade humana em categorias técnicas, onde o sujeito é definido pelo seu nível de conformidade à norma. Isso se dá no encaminhamento recorrente que a escola faz dos seus alunos que não apresentam o padrão ideal de comportamento, de resultados de aprendizagem, para serem diagnosticados por profissionais da saúde e posteriormente medicalizados. É uma prática da escola que assume, ainda, o modelo de integração.

Um dos conceitos centrais discutidos, pelo modelo de inclusão e o de igualdade e diferença, sendo que o conceito de diferença está na base dos princípios da inclusão. O conceito de igualdade contempla a ideia que todos os indivíduos devem ser tratados do mesmo modo sem distinções ou privilégios, sem condicionalidades. No entanto, essa forma de entendimento pode ser problematizada, especialmente no campo educacional, pois ao considerar todos como iguais, acaba desconsiderando as particularidades de cada sujeito, o que pode dificultar o reconhecimento e a valorização das diferenças.

Segundo Mantoan (2007), compreender a igualdade apenas como tratamento igualitário pode não ser suficiente para garantir uma educação justa. Isso porque os

sujeitos possuem diferentes condições, necessidades e formas de aprendizagem, o que exige práticas que considerem essas particularidades. Dessa forma, tratar todos de maneira igual pode, na prática, reforçar desigualdades, ao invés de superá-las. A autora afirma:

A igualdade abstrata não propicia a garantia de relações justas nas escolas e a igualdade de oportunidades, a marca das políticas igualitárias e democráticas no âmbito educacional, também não consegue resolver o problema das diferenças nas escolas, porque escapam ao que é proposto, quando se confrontam com as desigualdades naturais e sociais dos alunos. Ser gente é correr, sempre, o risco de ser diferente (Mantoan, 2007, p. 321).

A partir desse entendimento a respeito da igualdade, entende-se que a igualdade não deve ser pensada apenas como um ponto de perspectiva comum para todos, mas como um processo que considera as diferenças existentes entre os indivíduos. No contexto educacional, essa compreensão reforça a importância de práticas que reconheçam as particularidades dos alunos, buscando não apenas oferecer as mesmas oportunidades, mas assegurar que todos tenham reais condições de aprendizagem e desenvolvimento.

Mantoan (2007), concebe que a igualdade deve ser compreendida e aplicada na relação com o conceito de diferença e vice-versa. Isso é algo difícil, mas fundamental que aconteça no processo de inclusão. A autora destaca a posição de Rawls (2002), que defende uma política da diferença como nova medida da igualdade.

Em sua obra Teoria da Justiça, Rawls (2002, p. 108) opõe-se às declarações de direito do mundo moderno, que igualaram os homens em seu instante de nascimento e estabeleceram o mérito e o esforço de cada um, como medida de acesso e uso de bens, recursos disponíveis e mobilidade social. Para este filósofo político, a liberdade civil com suas desigualdades sociais, e a igualdade de oportunidades com suas desigualdades naturais, são arbitrárias do ponto de vista moral; ele propôs uma política da diferença, estabelecendo a identificação das diferenças como uma nova medida da igualdade. (Mantoan, 2007, p. 321).

Desde então, a diferença passa a ser vista como algo que precisa ser considerado na busca por uma sociedade mais equilibrada. Isso porque nem todos os indivíduos vivem as mesmas realidades ou têm os mesmos acessos, o que torna necessário reconhecer essas desigualdades. Assim, levar em conta as diferenças não significa favorecer uns em detrimento de outros, mas sim tentar equilibrar essas situações. No contexto escolar, isso se reflete na necessidade de práticas que atendam às particularidades dos alunos, respeitando suas formas de aprender e suas

singularidades, para que todos tenham efetivas possibilidades de participação e desenvolvimento. Nesse sentido, Mantoan (2007) continua destacando as contribuições de Rawls (2002) para pensar sobre a igualdade e a diferença.

Caminhando na mesma direção das propostas escolares inclusivas, defende que a distribuição natural de talentos ou a posição social que cada indivíduo ocupa não são justas, nem injustas. O que as torna justas ou não são as maneiras pelas quais as instituições (no caso, as educacionais) fazem uso delas. Sugere, então, uma igualdade democrática, que combina o princípio da igualdade de oportunidades com o princípio da diferença. Sua posição tem como opositores os que defendem a noção de mérito. Para os que lutam por uma escola verdadeiramente inclusiva, na linha argumentativa desse autor, o merecimento não parece aplicar-se devidamente aos que já nascem em uma situação privilegiada socialmente, aos que já tiveram a oportunidade de se desenvolver, a partir das melhores condições de vida e de aproveitamento de suas potencialidades; o mérito deve ser proporcional ao ponto de partida de cada um. (Mantoan, 2007, p. 322).

Ao reconhecer e valorizar a diferença, Mantoan (2003) diz que a escola passa a questionar práticas que, ao longo do tempo, buscaram padronizar os alunos e enquadrá-los em modelos previamente definidos. Neste processo, torna-se essencial reconhecer as particularidades de cada sujeito, compreendendo que cada aluno possui suas próprias formas de aprender e seu próprio tempo de desenvolvimento. A escola precisa superar a perspectiva homogeneizadora para constituir-se em um ambiente plural, da diversidade, promovendo a participação de todos e contribuindo para a construção de uma educação mais inclusiva e democrática. Desse modo para Mantoan (2003, p. 20), “O direito à diferença nas escolas desconstrói, portanto, o sistema atual de significação escolar excludente, normativo, elitista, com suas medidas e seus mecanismos de produção da identidade e da diferença”.

A partir dessa perspectiva, é possível compreender, segundo Mantoan (2003), que, quando a igualdade é tomada como referência principal, tende-se a criar critérios que classificam e agrupam os indivíduos, rotulando-os a partir de padrões previamente definidos. Esse processo acaba reforçando práticas de “normalização”, nas quais se estabelece uma ideia de normalidade como modelo a ser seguido, colocando aqueles que não se enquadram nesse padrão em posições inferiores. Por outro lado, ao considerar a diferença como elemento central, rompe-se com essa lógica hierarquizante, deixando de lado a ideia de um padrão único e reconhecendo a diversidade como constitutiva dos sujeitos.

Nesse sentido, a diferença não deve ser vista como um desvio, mas como uma característica legítima que precisa ser respeitada e valorizada. Assim, para Mantoan

(2003), torna-se necessário repensar o papel da escola diante da diversidade presente em seu cotidiano. Isso implica reconhecer que os alunos não são iguais entre si e que suas formas de aprender, se expressar e se relacionar são distintas. A construção de uma nova postura educacional envolve o respeito às singularidades e o compromisso com práticas mais abertas à diversidade, contribuindo para um ambiente escolar mais inclusivo e sensível às diferentes realidades dos sujeitos.

Para Mantoan (2003), a compreensão das diferenças exige reconhecer que nem toda diferença implica inferiorização. As pessoas possuem características distintas, mas isso não significa que umas sejam superiores ou inferiores às outras. Nesse sentido, é importante entender que igualdade e diferença não são ideias opostas, mas complementares, que precisam ser consideradas de forma equilibrada. Há situações em que tratar todos de maneira igual pode apagar as particularidades dos sujeitos, assim como há contextos em que enfatizar as diferenças pode gerar exclusão. Como assegura Mantoan (2003):

Nem todas as diferenças necessariamente inferiorizam as pessoas. Há diferenças e há igualdades — nem tudo deve ser igual, assim como nem tudo deve ser diferente. Então, como conclui Santos (1995), é preciso que tenhamos o direito de sermos diferentes quando a igualdade nos descaracteriza e o direito de sermos iguais quando a diferença nos inferioriza. (Mantoan, 2003, p. 21).

O último conceito destacado nesse segundo tópico do primeiro capítulo é os conceitos de educação regular ou comum e educação especial. Estes são conceitos centrais para a discussão de uma escola inclusiva, mas tal discussão apresenta certa tensão e disputa entre a defesa da interação da educação inclusiva e educação especial no mesmo espaço, a escola regular, com finalidades de escolarização, e a defesa da separação dos espaços de atuação e de finalidades educativas, mas com parcerias.

A escolarização das pessoas com deficiência foi, durante muito tempo, organizada de forma isolada em relação ao ensino comum. Os alunos que apresentavam características fora do padrão esperado eram direcionados para instituições específicas, ficando afastados da convivência com os demais estudantes. Dessa maneira, a educação especial se consolidou como um campo separado, funcionando de forma independente da educação regular.

No Brasil, o atendimento educacional direcionado às pessoas com deficiências foi construído separadamente da educação oferecida à população que não apresentava diferenças ou características explícitas que a caracterizasse como “anormal”. Dessa forma, a educação especial constituiu-se como um campo de atuação específico, muitas vezes sem interlocução com a educação comum. Esta separação materializou-se na existência de um sistema paralelo de ensino, de modo que o atendimento de alunos com deficiência ocorreu de modo incisivo em locais separados dos outros alunos (Kassar, 2011, p. 62).

Já para a educação inclusiva, o Documento Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva inclusiva (2008), afirma que o movimento pela educação envolve questões políticas, sociais, culturais e pedagógicas, e tem como objetivo garantir que todos os alunos estejam juntos no mesmo ambiente escolar, aprendendo e participando sem nenhum tipo de discriminação. Nesse sentido, a educação inclusiva se baseia nos direitos humanos, unindo igualdade e diferença, entendendo que ambos são importantes e não podem ser separados. Assim, ela vai além de tratar todos de forma igual, pois também considera as situações históricas e sociais que geram exclusão, tanto dentro quanto fora da escola, buscando uma educação mais justa para todos.

1.3 Inclusão escolar e mudanças do paradigma educacional

A partir do que já foi tratado anteriormente, compreende-se que a inclusão escolar não se limita a uma proposta pedagógica isolada, mas configura uma transformação profunda no modo de compreender a educação e seus sujeitos, envolvendo mudanças na estrutura da escola, nas concepções de aluno, no currículo escolar, no processo de avaliação, na gestão escolar, no processo de formação do professor. Historicamente, o sistema educacional foi estruturado com base em princípios de padronização e homogeneização, nos quais se esperava que todos os alunos aprendessem da mesma forma, no mesmo tempo e sob as mesmas condições. Esse modelo desconsidera as singularidades dos estudantes e contribui para a exclusão daqueles que não se adequam aos padrões estabelecidos.

A homogeneização refere-se à concepção de que todos os alunos devem ser tratados de maneira igual, desconsiderando suas diferenças individuais. Esse modelo está presente por muito tempo na organização escolar, fundamentado na ideia de que o ensino deve ser uniforme. Como afirma Balbino e Souza:

A noção de inclusão escolar vem sofrendo importantes transformações conceituais nas últimas décadas. Inicialmente vinculada à integração de estudantes com deficiência no sistema regular de ensino, a inclusão era entendida como um esforço para adaptar tais alunos às estruturas escolares existentes. Com o tempo, no entanto, esse paradigma revelou-se insuficiente, ao ignorar as barreiras arquitetônicas, pedagógicas, culturais e atitudinais que tornam a escola excludente em sua própria organização (Balbino; Souza, 2025, p. 3).

Essa lógica homogeneizadora contribui significativamente para a exclusão de muitos alunos, especialmente daqueles que apresentavam dificuldades de aprendizagem, deficiências ou que pertenciam a contextos sociais e culturais diversos. Ao não considerar as particularidades dos estudantes, a escola acabou reforçando desigualdades, uma vez que nem todos conseguiam acompanhar o modelo imposto.

Cunha (2015), traz nas palavras de Sasaki (1997), que

no modelo integrativo, a sociedade permanece imóvel e as pessoas com necessidades educativas especiais precisam adequar-se para lidar com os diferentes tipos de organização dentro de seu grupo social. Para lidar com sistemas de serviços especiais e tradicionais que compõem os sistemas educacionais, essas pessoas precisam moldar-se ao institucionalmente estabelecido (Sasaki, 1997 apud Cunha, 2015, p. 650).

A padronização no processo de ensino está diretamente relacionada à homogeneização, pois consiste na adoção de modelos fixos e rígidos que orientam o funcionamento da escola. Isso inclui a definição de currículos únicos, metodologias tradicionais e avaliações padronizadas, nas quais todos os alunos são avaliados a partir dos mesmos critérios, independentemente de suas particularidades. Paéz (2001) aponta que “aos(as) professores(as) era ensinado que, quanto mais homogênea uma resposta era, mais próxima de estar certa ela estaria” (Menezes; Silva, 2022, p. 52)

Com o ideal da integração social, muitas escolas regulares públicas e algumas privadas vêm inserindo essas crianças em classes regulares como tentativa de implantar um sistema de educação inclusiva. Entretanto, o que chega ao nosso conhecimento são queixas de professores com dificuldades para lidar com as necessidades especiais de crianças com deficiência, consequência de falta de formação aligeirada e/ou genérica. Dessa forma, sem meios para uma educação efetivamente inclusiva, essas crianças ficam à margem da classe, o que vem gerando repetência, desinteresse e a desistência de seguir na escola (Barbosa; Lima, 2018, p. 36).

A heterogeneidade é algo natural entre as crianças, pois cada uma tem sua própria história, interesses e oportunidades. A partir disso, a educação inclusiva busca respeitar essas diferenças, entendendo que cada aluno é único e precisa ser considerado dentro do processo de aprendizagem. Como analisa Teixeira e Bernardelli:

A heterogeneidade 'é um fenômeno natural, que revela os diferentes percursos de vida, de interesses e de oportunidade das crianças' (BRASIL, 2012b, p. 5). Mediante esse conceito, considera-se que a educação inclusiva é uma ação que comporta a heterogeneidade (Brasil, 2012 apud Teixeira; Bernardelli, 2012, p. 181).

A heterogeneidade é um fator essencial a qualquer grupo humano e, no contexto educacional, assume um papel fundamental na construção do processo de ensino e aprendizagem. Ao contrário das concepções tradicionais que busca a homogeneização dos alunos, a perspectiva inclusiva reconhece que as diferenças entre os sujeitos são elementos essenciais para o desenvolvimento coletivo e individual. Nesse sentido, a sala de aula deve ser compreendida como um espaço marcado pela diversidade de ritmos, comportamentos, experiências, trajetórias pessoais, contextos familiares, valores e níveis de conhecimento. Como Teixeira e Bernardelli (2012):

A heterogeneidade característica presente em qualquer grupo humano passa a ser vista como fator imprescindível para as interações na sala de aula. Os diferentes ritmos, comportamentos, experiências, trajetórias pessoais, contextos familiares, valores e níveis de conhecimento de cada criança (e do professor) imprimem ao cotidiano escolar a possibilidade de troca de repertórios, de visões de mundo, confrontos, ajuda mútua e consequente ampliação das capacidades individuais (Aquino 1998 apud Teixeira; Bernardelli, 2012, p. 168).

Dessa forma, a organização do trabalho pedagógico deve considerar as singularidades dos alunos, orientando-se por uma perspectiva que valorize a diversidade presente na sala de aula. Isso implica o planejamento de atividades que atendam às necessidades específicas de cada estudante, favorecendo não apenas o acesso ao conteúdo, mas sua efetiva apropriação. Trata-se, portanto, de qualificar condições equitativas de aprendizagem, nas quais todos possam participar de maneira significativa do processo educativo.

Portanto, mesmo sabendo que o objeto de estudo é igual para todos e que existem propostas de trabalho que são comuns, apesar das aprendizagens serem distintas, é necessário pensar em atividades que atendam às

necessidades particulares de cada aluno, favorecendo a apropriação dos conhecimentos (Teixeira; Bernardelli, 2012, p. 169).

No âmbito da pluralidade a convivência entre pessoas diferentes vai muito além das diferenças físicas, de etnia ou de gênero, pois também envolve aspectos mais pessoais de cada um. Essas diferenças não fazem ninguém melhor ou pior, apenas mostram como cada pessoa é única. Por isso, ninguém deve ser excluído, mas sim respeitado e compreendido, já que todos podem contribuir uns com os outros. No ambiente escolar, isso fica evidente, pois a diversidade não deve ser vista como um problema, mas como uma oportunidade de crescimento. Quando valorizada, ela contribui tanto para o desenvolvimento individual quanto coletivo, tornando o processo de ensino e aprendizagem ricos. Conforme Freitas (2026) explica:

A convivência entre indivíduos distintos não se limita apenas às diferenças físicas, étnicas ou relacionadas ao gênero, mas envolve também aspectos subjetivos que compõem cada pessoa. Essas distinções não tornam ninguém superior ou inferior, apenas evidenciam a pluralidade humana. Assim, os indivíduos não devem ser marginalizados, mas compreendidos como sujeitos que se complementam e contribuem mutuamente para a construção coletiva de valores. Ao refletir sobre o ambiente escolar, torna-se evidente que o papel da educação não é tratar a diversidade como um obstáculo, mas reconhecê-la como uma possibilidade de crescimento individual e coletivo, capaz de fortalecer e qualificar o processo de ensino e aprendizagem (Freitas, 2026, p. 1).

Para Teixeira e Bernardelli (2012), garantir o ensino para todos é um grande desafio que não depende apenas de um único profissional, mas de todos que fazem parte do sistema educacional. Professores, gestores, alunos, famílias e demais profissionais da educação precisam atuar juntos, cada um contribuindo com seu papel, para que a inclusão realmente aconteça.

A gestão educacional é entendida como um processo coletivo que envolve o planejamento, a organização e o desenvolvimento do projeto político-pedagógico da escola. Ela representa uma nova forma de pensar a educação, levando em consideração as relações que acontecem no ambiente escolar, além de sua complexidade e constante mudança. Nesse contexto, uma gestão baseada no diálogo e na participação supera uma visão mais simples da educação, passando a envolver diferentes responsabilidades, que incluem não só a parte pedagógica, mas também a organização e o funcionamento da escola como um todo. De acordo com as autoras Dutra e Griboski (2005):

A gestão educacional compreendida como um processo coletivo de planejamento, organização e desenvolvimento de um projeto político-pedagógico, representa um novo paradigma na educação, apresenta novas ideias e orientações a partir da compreensão da rede de relações que se estabelecem no contexto educacional, da complexidade, da dinamicidade e da ação transformadora da escola. Portanto, o enfoque da gestão fundamentado no diálogo e participação supera a visão educacional singular e simplista e passa abranger um conjunto de responsabilidades de ordem pedagógica, da organização e do financiamento da educação (Dutra; Griboski, 2005, p. 2).

A inclusão propõe uma mudança profunda na estrutura e na cultura escolar, reconhecendo a diversidade humana como algo natural e essencial para o aprendizado. Nesse modelo, o foco deixa de ser a deficiência e passa a ser o potencial de cada aluno. A escola é que deve se transformar para acolher todos, oferecendo apoio, adaptações e recursos para garantir o desenvolvimento de cada estudante.

Na concepção inclusiva e na lei, esse atendimento especializado deve estar presente em todos os níveis de ensino, de preferência na rede regular, da educação infantil à universidade. A escola comum é o ambiente mais adequado para garantir o relacionamento dos alunos com ou sem deficiência e de mesma idade cronológica, a quebra de qualquer ação discriminatória e todo tipo de interação que possa beneficiar o desenvolvimento cognitivo, social, motor e afetivo dos estudantes (Mantoan, 2015, p. 40).

Portanto, exige que se abandone a ideia de um modelo ideal de aluno, reconhecendo que cada sujeito possui seu próprio ritmo, suas capacidades e suas particularidades. Nesse sentido, a prática educacional deve ser comprometida com a equidade, garantindo oportunidades reais de aprendizagem.

CAPÍTULO 2 A FORMAÇÃO DE PROFESSORES INCLUSIVOS

Neste capítulo, será abordada a formação inicial e continuada de professores na perspectiva da educação inclusiva, destacando a importância da preparação docente para atuar com a diversidade presente no ambiente escolar. A inclusão escolar não se limita apenas ao acesso dos alunos à escola regular, mas envolve também sua participação, aprendizagem e desenvolvimento dentro da sala de aula, exigindo mudanças nas práticas pedagógicas e na forma de compreender as diferenças.

Ao longo do capítulo, serão discutidas as políticas de formação de professores, os desafios enfrentados pelos docentes no cotidiano escolar e a necessidade de uma formação que articule teoria e prática. Também será refletido como a falta de preparo, apoio institucional e condições adequadas de trabalho podem dificultar a efetivação da inclusão escolar.

A inclusão escolar concebida como um direito a todas as pessoas serem escolarizadas na escola regular é um marco para almejar uma sociedade mais inclusiva. Mas o caminho para se alcançar essa proposição tem sido construído entre avanços e refluxos. Como foi discutido no primeiro capítulo deste estudo, ainda é muito presente no contexto escolar uma cultura de exclusão, alicerçada nos conceitos do modelo médico, de homogeneização e normalização, de desvalorização das diferenças, de integração.

Assim, para constituir a inclusão escolar na sua concepção radical, enfrenta-se ainda desafios que demandam mudanças estruturais da educação, de concepções, de referencial teórico, pedagógico, metodológico. Um dos desafios e diretamente implicado no sucesso e qualidade da inclusão escolar é a formação de professores. A formação inicial e continuada do professor deve contribuir para a efetivação da mudança do modelo de integração para o modelo de inclusão na escola, avançado para que realmente, todas as pessoas sejam escolarizadas na escola regular e que o professor ensine a todos. É nesse sentido, que este segundo capítulo traz com destaque a discussão sobre a formação de professores e a inclusão.

2.1 A formação inicial e continuada de professores

A formação docente torna-se um elemento indispensável para o desenvolvimento de práticas pedagógicas capazes de atender às diferentes necessidades presentes no ambiente educacional. A atuação do professor exige preparo para compreender a diversidade existente nos espaços de ensino e desenvolver estratégias que favoreçam a participação, o desenvolvimento e a aprendizagem dos estudantes nos mais diversos contextos educacionais. Dessa forma, a formação inicial e continuada contribui para a construção de uma prática pedagógica mais ampla, reflexiva e articulada às demandas da educação inclusiva, fortalecendo a atuação docente diante dos desafios encontrados no cotidiano escolar. De acordo com as autoras Turqueti, Souza e Chinalia ao abordarem as orientações de Brasil (2007):

[...] o professor deve ter como base da sua formação, inicial e continuada, conhecimentos gerais para o exercício da docência e conhecimentos específicos da área. Essa formação possibilita a sua atuação no atendimento educacional especializado, aprofunda o caráter interativo e interdisciplinar da atuação nas salas comuns do ensino regular, nas salas de recursos, nos centros de atendimento educacional especializado, nos núcleos de acessibilidade das instituições de educação superior, nas classes hospitalares e nos ambientes domiciliares para a oferta dos serviços e recursos de educação especial. (BRASIL, 2007 apud Turqueti, Souza, Chinalia, 2013 p.61)

As autoras Couto, Heidrich e Araújo (2025), discutem que, as políticas de formação de professores, especialmente nas últimas décadas, têm incorporado de maneira progressiva as questões específicas da inclusão, reconhecendo que a construção de uma escola voltada para a diversidade requer profissionais capazes de responder às múltiplas necessidades presentes no contexto educacional.

Documentos orientadores nacionais, como as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores e a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva, enfatizam que o docente deve ser preparado para atuar com diferentes públicos, compreender as especificidades das deficiências, transtornos e dificuldades de aprendizagem, além de dominar práticas pedagógicas flexíveis e colaborativas.

Nas últimas décadas, as políticas de formação de professores no Brasil coadunaram-se às profundas transformações produzidas pelas reformas educacionais. São mudanças que acompanham a reestruturação do mundo do trabalho e que estão a exigir a correlata adaptação da força de trabalho às novas exigências do mercado de emprego predominantemente precário. O objetivo do artigo consiste em analisar criticamente a nova resolução de formação de professores, CNE/CP nº 4 de 29 de maio de 2024 que

estabelece as novas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial de Professores para a Educação Escolar Básica, discorrendo sobre esvaziamento das práticas apoiadas em uma formação intelectual consistente, pré-requisito essencial para o exercício pleno da atividade docente (Couto; Heidrich; Araújo, 2025, p. 2).

Pode-se evidenciar que na citação de Couto, Heidrich e Araújo (2025), a inclusão não pode ser tratada como um conteúdo periférico ou opcional, mas como parte estruturante da formação inicial e continuada, organizada de modo a ampliar a compreensão teórica dos professores e promover o desenvolvimento de um ensino verdadeiramente acessível, sem atrelamentos das normativas do mercado. “Nesse cenário, políticas de currículo para a formação de professores também passam a ser constituídas, na tentativa de regular e de controlar o processo formativo e a atuação docente, via prescrições curriculares” (Torres, 2024, p. 2).

No Brasil, essas políticas vêm sendo construídas historicamente com a intenção de garantir que o professor tenha acesso a conhecimentos teóricos, práticos e pedagógicos que sustentem sua atuação. No entanto, essa construção não acontece de forma linear, e sim marcada por avanços, contradições e disputas em torno do próprio sentido de educar.

Surge, assim, a ideia de que o conhecimento teórico-científico é irrelevante para a realidade prática do ensino e que os profissionais formados com essa base teórica não conseguem aplicá-la efetivamente em sala de aula. Diante dessa concepção, a prática profissional passa a ser vista como o foco principal da formação docente, em detrimento de uma compreensão mais ampla e crítica dos processos educacionais (Couto; Heidrich; Araújo, 2025, p. 9).

Para a Associação Nacional de Formação de Professores - ANFOPE (2024), as políticas de formação se organizam em duas dimensões complementares: a formação inicial e a formação continuada. A formação inicial é responsável por introduzir o futuro docente nos fundamentos teóricos da educação, nas metodologias de ensino, nos estágios supervisionados e nas reflexões sobre a prática. Porém, apesar de sua importância, ainda enfrenta desafios, como currículos distantes da realidade escolar e pouca articulação entre teoria e prática o que contribui para que muitos professores cheguem à escola sentindo-se inseguros diante das demandas reais da profissão.

A formação continuada, por sua vez, deveria funcionar como um espaço permanente de estudo, aprofundamento e desenvolvimento profissional ao longo da carreira. Contudo, as políticas públicas tendem a oferecer ações pontuais,

desarticuladas entre si e, muitas vezes, com pouca relação com o contexto específico de cada escola. Isso gera uma formação que, embora prevista em lei e valorizada em discurso, nem sempre chega ao professor de forma significativa, sustentável e transformadora. De acordo com a Anfope (2024):

Os programas de formação inicial devem fornecer amplas oportunidades para os futuros professores praticarem o ensino em situações reais de sala de aula. Isso inclui estágios, regências, observações em sala de aula e envolvimento em projetos educacionais concretos e organizados por temas e com foco no desenvolvimento de cada conhecimento profissional docente. c) Práticas formativas que favoreçam a relação orgânica entre teoria e prática. É essencial que os programas de formação inicial promovam uma conexão sólida entre teoria e prática. Os estudantes devem ser incentivados a refletir sobre suas práticas e a aplicar os conhecimentos teóricos em contextos reais de ensino, o que pode ocorrer por meios de diários reflexivos, registros de aula, análises de casos de ensino e outras estratégias que promovam a autorreflexão e a tomada de consciência, do próprio recurso formativo do(a) licenciando (Parecer CNE/CP no 4/2024, p. 16, grifos nossos) (Anfope, 2024, p. 5).

Outro aspecto é que nenhuma política de formação se concretiza plenamente sem condições de trabalho que a sustentem. É inviável pensar um professor em constante aperfeiçoamento quando faltam tempo, estrutura, remuneração adequada e reconhecimento profissional. A formação docente não é apenas um conjunto de cursos: ela depende de políticas que garantam dignidade, estabilidade e espaço para estudo, reflexão e planejamento como destaca Anfope (2024)

Entendemos que o documento deveria contemplar a valorização profissional, de forma a indicar a necessidade de se garantir: condições de formação inicial e continuada de professores/as; planos de carreira, para viabilizar o ingresso no magistério por concurso público e a respectiva progressão na carreira profissional; o piso salarial nacional, no sentido de se efetivar salários justos e dignos para o/a profissional da educação; e as condições adequadas para o trabalho docente. Na contramão das agendas neoliberais, que visam, sobretudo, o controle e a intensificação do trabalho docente, é preciso que o documento evidencie uma política que, de fato, valorize o/a profissional da educação, a partir da tríade trabalho, formação e carreira (Saviane, 2007 apud Anfope, 2024, p. 5).

Para a construção de uma sociedade democrática, plural, diversa, a escola tem um papel importante enquanto um espaço de convivência, respeito e aprendizado para todos. Por isso, pensar na formação de professores é pensar no fortalecimento da inclusão como parte essencial do direito à educação. O investimento na formação de profissionais bem-preparados contribui para a mudança de práticas excludentes e

efetivação de uma educação verdadeiramente inclusiva, onde cada aluno tenha suas potencialidades reconhecidas e desenvolvidas.

A formação docente inclusiva é um dos pilares para o avanço da educação inclusiva. É por meio dela que o professor desenvolvendo conhecimentos, atitudes e valores necessários para promover uma aprendizagem significativa para todos. O docente precisa compreender que cada aluno possui suas particularidades, que a aprendizagem é um processo singular e que o ensino deve respeitar essas diferenças, utilizando metodologias flexíveis e recursos variados.

Depois de tantos anos de implementação da inclusão nas escolas brasileiras, persiste em professores do ensino regular a ideia de que não estão preparados para ensinar a todos os alunos. Consideram-se incompetentes para lidar com a diferença nas salas de aula, sobretudo quando se trata de ensinar os alunos com deficiência (Mantoan, 2015, p. 25).

As concepções que os professores constroem sobre a inclusão escolar são variadas e influenciam diretamente a forma como esse processo se concretiza no cotidiano pedagógico. Rodrigues (2016), destaca que muitos docentes ainda associam a inclusão apenas à presença do aluno na sala regular, compreendendo-a de maneira superficial e limitada ao cumprimento de normas legais. Porém, há professores que desenvolvem uma compreensão mais ampla, entendendo a inclusão como um conjunto de ações que envolve reorganização das práticas de ensino, flexibilização curricular, ajustes metodológicos e criação de condições que favoreçam a participação efetiva de todos.

Para Rodrigues (2016, p. 24), “conclui-se que a percepção do conceito de educação inclusiva encontra diferentes entendimentos, e que esse conceito ainda é confundido com a mera socialização”. Constata-se que entre os profissionais da escola a educação inclusiva ainda é compreendida de forma diversa, o que interfere diretamente na maneira como esse processo é conduzido no cotidiano pedagógico.

Ao apontar que muitos docentes confundem inclusão com simples socialização, revela-se uma compreensão reduzida do conceito, frequentemente limitada à presença física do aluno na sala regular, sem considerar o planejamento intencional, os recursos necessários para garantir sua participação e aprendizagem. Essa perspectiva demonstra, segundo Rodrigues (2016), que a inclusão ainda não é compreendida como uma prática pedagógica estruturada, mas como um movimento de convivência, o que fragiliza sua implementação.

Essas diferentes compreensões não surgem por acaso, segundo Rodrigues (2016), elas se formam a partir da trajetória profissional, das experiências vividas na escola e, principalmente, da qualidade da formação inicial e continuada recebida pelos docentes, que podem contribuir para perpetuar visões restritas ou confusas sobre o conceito de inclusão. Por outro lado, quando o professor tem acesso a estudos, debates, trocas de experiências e acompanhamento pedagógico, desenvolve uma compreensão mais crítica e consistente, reconhecendo a inclusão como um direito que exige intencionalidade, planejamento e compromisso institucional.

A percepção de não preparo vem da escassez de preparo para uma formação adequada, ao pouco apoio institucional e às condições limitadas de trabalho. Muitos docentes relatam que não tiveram, ao longo da formação inicial ou continuada, conhecimentos suficientes sobre as práticas inclusivas, voltadas para a diversidade, o que gera uma sensação de despreparo e falta de conhecimentos a respeito da inclusão educacional. Na pesquisa realizada pela autora Rodrigues (2016) pontua que

As sete respostas descreveram os recursos humanos e, neste aspecto, as críticas se dividiram entre a falta de pessoal especializado, assim como de formação de docentes nas turmas regulares, ausência de estagiários competentes, falta de interação e planejamento entre professores especialistas e professores das turmas regulares (Rodrigues, 2016, p. 26).

Sendo assim, pode-se evidenciar que as limitações percebidas pelos professores não são resultado de situações isoladas, mas revelam um conjunto de fragilidades estruturais que interferem diretamente na consolidação da educação inclusiva. Para Rodrigues (2016), os apontamentos relacionados à ausência de profissionais especializados, à insuficiência de formação para docentes das turmas regulares e à falta de articulação entre os diferentes agentes educativos, demonstram que o trabalho pedagógico ainda ocorre em condições que dificultam a adoção de práticas inclusivas de maneira efetiva.

Essa problemática reforça que a falta de segurança e preparo frequentemente relatado pelos professores está associado a um contexto institucional que não oferece o suporte necessário para o desenvolvimento de uma atuação qualificada. Segundo Rodrigues (2016), ao colocar os desafios referentes à formação, aos recursos humanos e à organização pedagógica da escola, torna-se possível compreender que a inclusão demanda não apenas esforços individuais, mas uma estrutura que favoreça

o trabalho colaborativo e a construção de práticas que atendam à diversidade presente no ambiente escolar.

De acordo com Mantoan (2011), a formação de professores não se limita ao domínio de conteúdos técnicos, mas corresponde a um processo contínuo que se desenvolve ao longo da trajetória profissional. Nesse percurso, o docente vai construindo sua identidade a partir de diferentes vivências, tanto acadêmicas quanto sociais e institucionais, que influenciam diretamente sua prática pedagógica.

A formação inicial, realizada nos cursos de licenciatura, representa o início desse caminho, proporcionando ao futuro professor o contato com fundamentos teóricos, metodologias de ensino, experiências de estágio e discussões sobre o papel da escola na sociedade. No entanto, embora seja uma etapa fundamental, nem sempre é suficiente para preparar o professor diante das diversas situações encontradas na prática, principalmente no que se refere à educação inclusiva, que demanda conhecimentos específicos sobre a diversidade e estratégias adequadas para atender às necessidades dos alunos.

Por outro lado, a formação continuada surge como elemento indispensável para o aprimoramento do trabalho docente ao longo da carreira. Trata-se de um processo que ocorre mediante cursos, oficinas, pesquisas, encontros pedagógicos e espaços de reflexão coletiva, nos quais o professor pode atualizar conhecimentos, revisar práticas e aprofundar temas que não foram suficientemente explorados na formação inicial. Destaca Mantoan (2011), que:

A formação inicial, bem como a formação continuada de professores visando a inclusão de todos os alunos e o acesso deles ao ensino superior, precisa levar em conta princípios de base que os instrumentalizem para a organização do ensino e a gestão da classe, bem como princípios éticos, políticos e filosóficos que permitam a esses profissionais compreenderem o papel deles e da escola frente ao desafio de formar uma nova geração capaz de responder às demandas do nosso século. No que consiste à educação, o cotidiano da escola e da sala de aula exige que o professor seja capaz de organizar as situações de aprendizagem considerando a diversidade de seus alunos (Figueiredo apud Mantoan, 2011, p. 140).

No âmbito da inclusão, a formação continuada assume papel central, uma vez que possibilita ao docente compreender novas abordagens pedagógicas, analisar experiências reais e desenvolver estratégias de ensino mais flexíveis e acessíveis. Além disso, contribui para que ele compreenda a inclusão não como uma ação

isolada, mas como um compromisso institucional que exige planejamento colaborativo, suporte técnico e reorganização das práticas escolares.

Como Figueiredo (2002) destaca, tanto a formação inicial quanto a continuada são dimensões complementares e fundamentais para o exercício da docência. A efetividade da inclusão escolar depende diretamente da articulação entre esses dois processos formativos, pois é a partir deles que o professor se sente mais preparado para enfrentar os desafios do cotidiano, interpretar a diversidade presente na sala de aula e construir práticas pedagógicas capazes de garantir o direito à aprendizagem de todos os estudantes. Dessa forma, a formação docente não se limita a um momento específico da trajetória profissional, mas configura-se como um caminho contínuo de elaboração e reelaboração de saberes, indispensável para uma escola que se pretende verdadeiramente inclusiva.

2.2 Formação de professores na perspectiva inclusiva

No contexto da educação inclusiva, torna-se fundamental discutir a formação docente como elemento essencial para a construção de práticas pedagógicas capazes de atender à diversidade presente no ambiente escolar. As constantes transformações sociais e educacionais exigem que o professor desenvolva conhecimentos, reflexões e estratégias que contribuam para a promoção de uma educação mais acessível, participativa e comprometida com a aprendizagem de todos os estudantes. Dessa forma, a formação inicial e continuada assume importante papel no desenvolvimento de uma atuação pedagógica mais crítica e sensível às diferentes realidades encontradas no cotidiano escolar. Como afirma Santos e Reis:

O professor que almeja desenvolver um trabalho voltado para a valorização da diversidade e para a efetivação da inclusão escolar necessita de subsídios que estimulem uma prática inclusiva na qual todos os alunos tenham as mesmas oportunidades de aprendizagem. Assim, é essencial uma formação, tanto inicial quanto continuada, que englobe a diversidade presente nos ambientes educacionais, a fim de possibilitar o desenvolvimento de uma práxis que incentive a prática da alteridade e o respeito às diferenças. (Santos, Reis, 2016 p. 331).

A partir dessa discussão, compreende-se que a educação inclusiva ainda enfrenta inúmeros desafios para se consolidar de maneira efetiva no contexto

escolar. A prática docente precisa estar fundamentada no reconhecimento da diversidade presente no ambiente escolar e na compreensão de que os estudantes possuem diferentes formas, ritmos e necessidades de aprendizagem.

No que consiste à educação, o cotidiano da escola e da sala de aula exige que o professor seja capaz de organizar as situações de aprendizagem considerando a diversidade de seus alunos. Essa nova competência implica a organização dos tempos e dos espaços de aprendizagem, nos agrupamentos dos alunos e nos tipos de atividades para eles planejadas. (Figueiredo apud Mantoan, 2011 p.141).

Apesar dos avanços das políticas educacionais voltadas à inclusão, ainda existem muitos obstáculos para que esses princípios sejam efetivamente desenvolvidos no cotidiano escolar. Em muitas instituições de ensino, a inclusão ainda acontece de maneira limitada, marcada pela falta de recursos, pela ausência de suporte pedagógico e pelas dificuldades enfrentadas pelos professores para atender às diferentes necessidades dos estudantes.

Isso significa que as políticas públicas em educação devem promover o acesso e permanência de todos, mas não apenas no que concerne à sua presença física. Trata-se de acesso e permanência com qualidade, o que implica serviços educacionais adequados aos respectivos contextos, sobretudo no que se refere aos profissionais da educação. Em tal perspectiva, este trabalho pretende discutir alguns aspectos relacionados à educação inclusiva, aquela que deve garantir acesso e permanência com qualidade. (Turqueti, Souza, Chineli, 2013, p.57-58).

O respeito às diferenças é um princípio essencial para a construção de uma sociedade mais humana, democrática e baseada na garantia de direitos. No âmbito educacional, essa compreensão evidencia a importância de uma escola que reconheça a diversidade presente em seu cotidiano e desenvolva práticas pedagógicas capazes de atender às singularidades dos estudantes.

Dessa forma, torna-se necessário que o processo educativo esteja fundamentado em princípios inclusivos, promovendo condições para que todos os alunos participem, aprendam e se desenvolvam de maneira significativa, considerando suas particularidades e respeitando suas diferentes formas de aprendizagem. Conforme destacam Reis e Santos ao abordarem as contribuições de Libâneo (2001).

Conforme afirma Libâneo (2001, p. 37), “acolher a diversidade é a primeira referência para a luta dos direitos humanos”. E, para alcançar uma educação nesses parâmetros é necessário que se adotem preceitos inclusivos em todas

as fases do processo educativo respeitando as peculiaridades de cada sujeito. (Libâneo, 2001 apud Reis e Santos, 2016, p.332).

A prática docente envolve muito mais do que a transmissão de conteúdos, pois o professor lida diariamente com estudantes que possuem diferentes histórias, experiências, formas de pensar e maneiras de compreender o mundo. Com tudo, torna-se necessário desenvolver práticas pedagógicas fundamentadas no respeito, na escuta e na valorização.

Desse modo, o professor precisa reconhecer que sua função envolve o trabalho com outros sujeitos, dotados de diferentes características, crenças, emoções, concepções e conhecimentos. E exatamente por esse motivo –por terem vivências e características tão distintas –são seres humanos complexos que precisam receber uma educação que abarque diferentes vertentes, quais sejam: a abertura para o diálogo, a convivência com as diferenças; o exercício da humildade; e a flexibilidade para lidar com a incompletude de cada ser humano. (Santos, Reis 2016 p.334).

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) evidencia a importância da formação docente para o desenvolvimento da educação inclusiva, ao assegurar o direito dos estudantes público-alvo da Educação Especial a profissionais qualificados para atuar tanto no atendimento educacional especializado quanto no ensino regular.

A partir dessa compreensão, percebe-se que a formação de professores constitui um elemento fundamental para a construção de práticas pedagógicas capazes de atender à diversidade presente no ambiente escolar. Nesse sentido, torna-se responsabilidade dos sistemas de ensino garantir condições adequadas para a formação inicial e continuada dos docentes, possibilitando uma atuação mais preparada, acessível e comprometida com a inclusão escolar. Conforme destacam Santos e Reis (2016), ao discutirem as contribuições da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional:

Já a LDB, em seu capítulo V, art. 59, inciso III, assegura aos alunos público-alvo da Educação Especial o direito a “professores com especialização adequada em nível médio ou superior, para atendimento educacional especializado, bem como professores do ensino regular capacitados para a integração desses educandos nas classes comuns” (BRASIL, 1996, p. 34). A lei enfatiza a importância de uma formação docente de qualidade como um elemento primordial na composição do processo de inclusão escolar, sendo a oferta dessa formação de responsabilidade dos sistemas de ensino. (Santos, Reis, 2016 p.336).

As Diretrizes Curriculares para a Formação de Professores da Educação Básica (2002) reforçam a importância de uma formação docente comprometida com a diversidade presente no contexto educacional. A partir dessas orientações, compreende-se que os cursos de licenciatura devem proporcionar aos futuros professores conhecimentos e reflexões que contribuam para o desenvolvimento de práticas pedagógicas mais inclusivas e acessíveis.

Nesse sentido, a formação docente precisa considerar as diferentes necessidades dos estudantes, possibilitando ao professor compreender as singularidades presentes no ambiente escolar e desenvolver estratégias pedagógicas voltadas à participação e à aprendizagem de todos os alunos.

As Diretrizes Curriculares para a Formação de Professores da Educação Básica (2002) estabelecem que as instituições de ensino superior ao definirem o conjunto de competências oferecidas aos seus educandos devem levar em consideração aspectos que contemplem a diversidade. Para tanto, a formação ofertada deve contemplar conhecimentos sobre as peculiaridades dos alunos com necessidades educativas especiais. De acordo com as diretrizes, a questão da diversidade deve ser abordada em todos os cursos de licenciatura, de graduação plena. (Santos, Reis, 2016 p.336).

De acordo com Mantoan (2011), o processo de ensino e a organização da sala de aula exigem que o professor desenvolva um planejamento pedagógico capaz de considerar as diferentes necessidades presentes no ambiente escolar. Nesse sentido, a utilização de atividades diversificadas e organizadas de maneira coerente contribui para a construção de práticas pedagógicas mais flexíveis e acessíveis, favorecendo o desenvolvimento e a consolidação da aprendizagem dos estudantes. Assim, o trabalho docente precisa estar voltado para a construção de estratégias que respeitem os diferentes ritmos e formas de aprendizagem dos alunos.

Nesse sentido, a construção de uma educação inclusiva depende diretamente de uma formação docente comprometida com o reconhecimento e a valorização da diversidade presente no ambiente escolar. Tanto a formação inicial quanto a continuada precisam proporcionar ao professor conhecimentos, reflexões e estratégias pedagógicas que contribuam para o desenvolvimento de práticas mais acessíveis e sensíveis às diferentes necessidades dos estudantes.

Para isso, torna-se fundamental ampliar os investimentos voltados à formação dos profissionais da educação, oferecendo condições para que possam

desenvolver seu trabalho de maneira mais qualificada e coerente com os princípios da inclusão. Dessa forma, a formação docente constitui um importante suporte para a construção de práticas pedagógicas fundamentadas no respeito às singularidades dos alunos e na garantia de uma educação voltada à participação e à aprendizagem de todos.

Nesse sentido, para alcançar uma educação realmente inclusiva é fundamental que o trabalho docente seja pautado em uma formação—seja ela inicial ou continuada —pensada com vistas à valorização da diversidade presente nas salas de aulas. Para tanto, é essencial que haja mais investimento na formação docente possibilitando a eles a realização de seu trabalho de acordo com esse modelo de educação. A formação será um dos subsídios essenciais para que o trabalho docente seja desenvolvido com base no respeito às peculiaridades de cada pessoa, seja ela (ou não) um aluno público-alvo da Educação Especial. (Santos, Reis, 2016 p.334).

Diante das discussões realizadas, percebe-se que a formação docente exerce papel fundamental na construção de uma educação inclusiva, pois é por meio dela que o professor desenvolve conhecimentos e reflexões capazes de contribuir para práticas pedagógicas mais acessíveis e comprometidas com a diversidade presente no ambiente escolar.

Além disso, é importante destacar que a responsabilidade pela inclusão não pode ser atribuída somente ao professor. A construção de uma educação inclusiva depende também de investimentos na formação inicial e continuada, da valorização profissional, da oferta de recursos pedagógicos adequados e de políticas públicas que garantam condições efetivas para o desenvolvimento do trabalho docente. Sem esse suporte, muitos professores acabam enfrentando dificuldades para desenvolver práticas inclusivas de maneira efetiva, mesmo reconhecendo a importância desse processo.

Dessa forma, a formação docente na perspectiva inclusiva deve ser compreendida como um processo contínuo, que possibilite ao professor refletir criticamente sobre sua prática e desenvolver estratégias pedagógicas mais flexíveis, humanas e acessíveis. Portanto, pensar a inclusão escolar implica defender uma educação comprometida com o respeito à diversidade, com a garantia de direitos e com a construção de uma escola mais democrática, acolhedora e voltada à aprendizagem de todos os estudantes.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao longo deste estudo, foi possível compreender que a educação inclusiva ultrapassa a ideia de inserção do estudante na escola regular, constituindo-se como um direito fundamental diretamente relacionado à garantia dos direitos humanos. A inclusão escolar representa a defesa de uma educação baseada no respeito às diferenças, na valorização da diversidade e na garantia de oportunidades de aprendizagem para todos os sujeitos. Nesse sentido, promover a inclusão significa reconhecer que cada estudante possui suas próprias singularidades, experiências, formas de aprendizagem e maneiras de se desenvolver, sendo responsabilidade da escola construir condições para que todos possam participar do processo educativo de forma digna, significativa e igualitária.

A pesquisa também possibilitou refletir que a educação inclusiva precisa ser compreendida como uma quebra de paradigma, pois questiona concepções historicamente construídas pela sociedade e pela própria escola. Durante muito tempo, o ambiente escolar esteve fundamentado em práticas homogêneas, seletivas e excludentes, organizadas a partir da ideia de normalidade e da valorização de padrões únicos de aprendizagem. Nesse modelo, os estudantes que não correspondiam às expectativas impostas pela instituição escolar frequentemente eram marginalizados, invisibilizados ou considerados incapazes de aprender.

Dessa forma, a inclusão propõe uma mudança profunda nas concepções educacionais, ao defender que todos os sujeitos possuem direito à aprendizagem, independentemente de suas condições físicas, intelectuais, sociais, culturais ou emocionais. Mais do que adaptar o estudante ao sistema escolar, a educação inclusiva exige que a própria escola se transforme para acolher a diversidade presente em seu cotidiano. Isso implica repensar práticas pedagógicas, metodologias, currículos, formas de avaliação e relações construídas dentro do ambiente escolar, compreendendo que ensinar não significa tratar todos de maneira igual, mas garantir que cada estudante tenha suas necessidades e particularidades respeitadas.

Nesse contexto, o professor ocupa posição central no processo de inclusão escolar. É por meio de sua prática pedagógica, de suas escolhas metodológicas e da forma como estabelece relações com os estudantes que a inclusão se concretiza

no cotidiano da sala de aula. O docente não atua apenas como transmissor de conteúdos, mas como mediador do conhecimento, responsável por construir estratégias que favoreçam a participação, o desenvolvimento e a aprendizagem de todos os alunos. Seu papel envolve sensibilidade, escuta, diálogo, planejamento e compromisso com a construção de um ambiente mais democrático e acolhedor.

Entretanto, ao longo deste trabalho, também foi possível perceber que muitos professores ainda enfrentam grandes desafios para desenvolver práticas inclusivas de maneira efetiva. As fragilidades presentes na formação inicial, a insuficiência das formações continuadas, a falta de recursos pedagógicos acessíveis, a precarização das condições de trabalho e a ausência de suporte institucional dificultam significativamente o desenvolvimento de uma educação verdadeiramente inclusiva. Em muitos casos, o professor é responsabilizado individualmente por atender demandas complexas sem receber condições adequadas para realizar esse trabalho.

Observou-se que persistem práticas pedagógicas fundamentadas na padronização do ensino e na valorização de modelos homogêneos de aprendizagem, o que acaba reforçando processos de exclusão no ambiente escolar. Muitas instituições ainda apresentam dificuldades em reconhecer a diversidade como parte constitutiva do processo educativo, mantendo práticas que silenciam diferenças e limitam a participação de muitos estudantes. Essa realidade evidencia que a inclusão escolar ainda enfrenta barreiras estruturais, pedagógicas e sociais que precisam ser constantemente problematizadas e transformadas.

Diante disso, compreende-se que a construção de uma educação inclusiva exige muito mais do que mudanças superficiais ou adaptações pontuais. Trata-se de um processo contínuo de transformação das práticas educacionais, das concepções de ensino e das estruturas que historicamente sustentaram desigualdades dentro da escola. A inclusão demanda compromisso coletivo, investimento em políticas públicas, valorização dos profissionais da educação e fortalecimento de processos formativos que contribuam para o desenvolvimento de práticas pedagógicas mais humanas, críticas e acessíveis.

Portanto, conclui-se que a educação inclusiva possui papel fundamental na promoção dos direitos humanos, pois defende o direito de todos à educação, à participação social e ao reconhecimento de suas singularidades. Além disso,

evidencia-se que o professor possui importância decisiva nesse processo, sendo necessário garantir condições para que desenvolva seu trabalho de forma crítica, reflexiva e comprometida com a diversidade. Assim, pensar a inclusão escolar significa defender uma escola mais democrática, acolhedora e capaz de reconhecer que as diferenças não devem ser vistas como obstáculos, mas como parte essencial da construção de uma educação verdadeiramente humana e transformadora.

REFERÊNCIAS

ANFOPE – Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação. Nota da ANFOPE sobre o Parecer CNE/CP n.º 4/2024. Anfope, 2024.

BALBINO, Jéfferson; SOUZA, Maiara Bulhão de. O direito de aprender com o outro: a inclusão como experiência coletiva e não individual. Revista Aracê, [s. l.], v. 7, n. 8, ago. 2025. Disponível em: <https://doi.org/10.56238/arev7n8-019>. Acesso em: 13 abr. 2026.

BAMPI, Luciana Neves da Silva; GUILHEM, Dirce; ALVES, Elíoenai Dornelles. Modelo social: uma nova abordagem para o tema deficiência. Revista Latino-Americana de Enfermagem, v. 18, n. 4, jul./ago. 2010.

BARBOSA, Bianca Bayão; LIMA, Lilian de Souza. Inclusão excludente de crianças “anormais” em escolas regulares no contexto brasileiro. In: LOBO, Lília Ferreira; FRANCO, Débora Augusto (org.). Infâncias em devir: ensaios e pesquisas. Rio de Janeiro: Garamond, 2018.

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

BRASIL. Ministério da Educação. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília: MEC, 1996.

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

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

BRASIL. Câmara dos Deputados. Lei nº 13.146, de 6 de julho de 2015. Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência. Brasília: CD, 2015.

BUJES, Maria Isabel Edelweiss. Infância e maquinarias. Rio de Janeiro: DP&A, 2002.

COUTO, Caline do Carmo; HEIDRICH, Maria Jaqueline Giovanini; ARAÚJO, Renan Bandeirante de. Formação de professores no Brasil: uma análise crítica da Resolução CNE/CP nº 4 de 29 de maio de 2024. Revista Cocar, v. 23, n. 41, p. 119, 2025.

CUNHA, Roseane; ROSSATO, Maristela. A singularidade dos estudantes com deficiência intelectual frente ao modelo homogeneizado da escola: reflexões sobre o processo de inclusão. Revista Educação Especial, Santa Maria, v. 28, n. 53, p. 649-664, set./dez. 2015. Disponível em: <http://www.ufsm.br/revistaeducacaoespecial>. Acesso em: 13 abr. 2026.

DUTRA, Claudia Pereira; GRIBOSKI, Claudia Maffini. Gestão para a inclusão. Cadernos de Educação Especial, Santa Maria, n. 26, 2005. Disponível em: <https://periodicos.ufsm.br/educacaoespecial/article/view/4372>. Acesso em: 14 abr. 2026.

FEDER, Ellen K. Poder/saber. In: TAYLOR, Dianna (Org.). Michel Foucault: conceitos fundamentais. Trad. Fábio Creder. Petrópolis, RJ: Vozes, 2018. p. 76-93.

FERREIRA, Aurélio B. de H. Dicionário Aurélio Básico da Língua Portuguesa. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1988.

FIGUEIREDO, Rita Vieira. Políticas de inclusão – Escola, gestão da aprendizagem na diversidade. In: ROSA, Dalva; GONÇALVES E SOUZA, Vanilton C. Políticas organizativas e curriculares: educação inclusiva e formação de professores. Rio de Janeiro: DP&A, 2002.

HOFFMAN, Marcelo. O poder disciplinar. In: TAYLOR, Dianna (Org.). Michel Foucault: conceitos fundamentais. Trad. Fábio Creder. Petrópolis, RJ: Vozes, 2018. p. 41-57.

KASSAR, Mônica de Carvalho Magalhães. Educação especial na perspectiva da educação inclusiva: desafios da implantação de uma política nacional. Educar em Revista, Curitiba, n. 41, p. 61-79, jul./set. 2011. Editora UFPR.

KOROL, Vitória Aguiar. Da normalização à inclusão. ÁGORA, Porto Alegre, ano 7, p. 53-70, dez. 2016. ISSN 2175-37.

MANTOAN, Maria Teresa Eglér. Inclusão escolar: pontos e contrapontos. In: ARANHA, Valéria A. (org.) Inclusão escolar: pontos e contrapontos, 7. ed. São Paulo: Summus, 2002.

MANTOAN, Maria Teresa Eglér. Inclusão escolar: o que é? por quê? como fazer? São Paulo: Moderna, 2003. (Coleção cotidiano escolar).

MANTOAN, Maria Teresa Eglér. Igualdade e diferenças na escola: como andar no fio da navalha. *Educação (Santa Maria)*, Santa Maria, v. 32, n. 2, p. 319–326, 2007.

MANTOAN, Maria Teresa Eglér. O desafio das diferenças nas escolas. Petrópolis: Vozes, 2011.

MANTOAN, Maria Teresa Eglér. Inclusão escolar: o que é? Por quê? Como fazer. São Paulo: Summus, 2015.

MANTOAN, Maria Teresa Eglér; PRIETO, Rosângela Gavioli; ARANTES, Valéria Amorim. Inclusão escolar: pontos e contrapontos. 7. ed. São Paulo: Summus, 2022.

MATTOS, Sandra M. N. de. Inclusão/exclusão escolar, e afetividade: repensando o fracasso escolar das crianças de classes populares. *Educar em Revista*, Curitiba, n. 44, p. 217-233, abr./jun. 2012.

MENEZES, Carolina Acauan; SILVA, Denise Regina Quaresma da. Reflexões sobre a normatização e padronização escolar: um olhar psicanalítico. *Estudos de Psicanálise*, Rio de Janeiro, n. 58, p. 51-62, dez. 2022.

ONU. Declaração Universal dos Direitos Humanos. Paris, 1948.

PATTO, Maria Helena Souza. A produção do fracasso escolar: histórias de submissão e rebeldia. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2010.

RODRIGUES, Irene Elias (org.). Educação inclusiva: um desafio para o século XXI. Jundiaí: Paco Editorial, 2016.

SANTOS, Thiffanne Pereira dos; REIS, Marlene Barbosa de Freitas. A formação docente na perspectiva da educação inclusiva. *Revista Travessias*, v. 10, n. 2, 27. ed., 2016.

SASSAKI, Romeu K. Inclusão: o paradigma do século 21. *Inclusão – Revista da Educação Especial*, p. 19-23, out. 2005.

SAWAIA, B. As artimanhas da exclusão: análise psicossocial e ética da desigualdade social. Petrópolis: Vozes, 2001.

TAYLOR, Dianna (Org.). Michel Foucault: conceitos fundamentais. Trad. Fábio Creder. Petrópolis, RJ: Vozes, 2018.

TEIXEIRA, Priscila Gervásio; BERNARDELLI, Kellen Cristina Alves. A heterogeneidade: um trabalho para todos e cada um em sala de aula. p. 165-191, ano 2014-2015.

TORRES, Wagner Nóbrega. A formação de professores em disputa: problematização acerca do Parecer CNE/CP n.º 4 de 2024. *Revista Espaço do Currículo*, v. 17, n. 3, e71641, 2024. DOI: 10.15687/rec. v17i3.71641.

TURQUETI, Adriana; SOUZA, Cláudio B. Gomide de; CHINALIA, Fabiana. Formação de professores na perspectiva da educação inclusiva: considerações iniciais sobre as políticas educacionais. In: MARTINS, S. E. S. O.; GIROTO, C. R. M.; SOUZA, C. B. G. (org.). *Diferentes olhares sobre a inclusão*. Marília: Oficina Universitária; São Paulo: Cultura Acadêmica, 2013. p. 57-69. DOI: <https://doi.org/10.36311/2013.978-85-7983-395-3.p57-69>.

UNESCO. *Declaração de Salamanca e linha de ação sobre necessidades educativas especiais*. Salamanca, Espanha, 1994.

YAZBEK, André Constantino. *10 lições sobre Foucault*. 6. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2015.