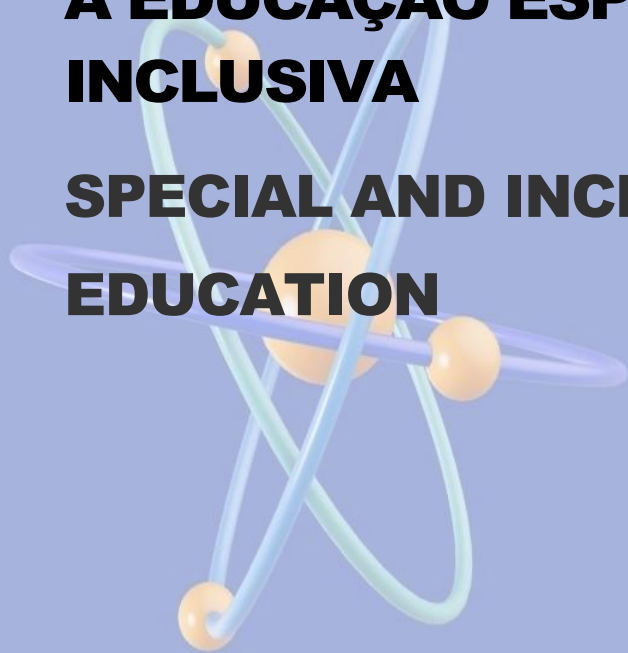


A EDUCAÇÃO ESPECIAL E INCLUSIVA

SPECIAL AND INCLUSIVE EDUCATION



ELISÂNGELA ARAÚJO DE SOUZA

Graduação Pedagogia 2006. Pós psicopedagogia 2016. Email: lival_marques@hotmail.com. Professora de educação infantil.

RESUMO

A delimitação do tema se refere a Educação Especial e Inclusiva. A problemática presente é: A educação especial inclui ou exclui? O objetivo desse artigo é reconhecer a Educação Especial e a Inclusão. O cenário educacional contemporâneo exige uma atenção muito maior às práticas pedagógicas, buscando transformar o processo de ensinar e aprender em uma experiência verdadeiramente inclusiva. Isso implica reconhecer e valorizar a diversidade, entendendo que a função de uma escola atualizada é contribuir para o desenvolvimento intelectual, emocional e social das crianças, favorecendo seu crescimento integral e preparando-as para exercer plenamente sua cidadania. Ao analisarmos a literatura, observamos que o aspecto relacional tem sido amplamente negligenciado, uma vez que os estudos geralmente se concentram em objetos como práticas de ensino e aprendizagem ou leis e políticas de inclusão.

Palavras-chave: Aprendizagem; Desenvolvimento; Políticas de Inclusão.

ABSTRACT

The scope of this study addresses Special and Inclusive Education. The central issue raised is: Does special education include or exclude? This article aims to examine Special Education and Inclusion. The contemporary educational landscape demands greater attention to pedagogical practices, seeking to

transform the teaching-learning process into a truly inclusive experience. This entails recognizing and valuing diversity, with the understanding that the role of a modern school is to contribute to children's intellectual, emotional, and social development, fostering their holistic growth and preparing them to fully exercise their citizenship. An analysis of the literature reveals that the relational aspect has been largely overlooked, as studies typically focus on areas such as teaching and learning practices or inclusion laws and policies.

Keywords: Learning; Development; Inclusion Policies.

INTRODUÇÃO

A presença de estudantes com necessidades específicas, foco desta pesquisa, evidencia desafios dentro do ambiente escolar, já que muitos profissionais que atuam na educação infantil ainda não possuem preparo suficiente para realizar a inclusão de maneira adequada.

Entre os anos 1950 e o início da década de 1960, a educação era vista, sobretudo, como um meio de ascensão social. Nesse contexto, além de cumprir funções de formação e socialização, o ensino era entendido como um caminho capaz de conferir prestígio aos indivíduos. Para a pessoa, representava a chance de subir na estrutura hierárquica da sociedade; para o coletivo, significava ampliar as possibilidades de mobilidade dentro de um sistema social rigidamente estratificado.

Em 1990, a Conferência Mundial de Educação para Todos, realizada em Jomtien, na Tailândia, defendeu a ampliação do conceito de educação básica, abrindo oportunidades para aqueles que historicamente não tinham acesso ao processo de aprendizagem.

Com a promulgação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB – Lei 9.394/96), o Estado passou a ter a obrigação de garantir gratuitamente a educação básica, incluindo a oferta de um ensino inclusivo, capaz de atender todos os estudantes, independentemente de suas particularidades ou limitações.

A ideia de escola inclusiva, até então pouco compreendida por parte dos profissionais da educação, representava um grande desafio, pois exigia mudanças profundas nas práticas pedagógicas e maior preparo dos docentes para lidar com diferentes necessidades e situações, sempre com foco no atendimento adequado ao aluno.

Fica evidente que a visão escolar sobre inclusão precisava ser transformada. Incluir não significa apenas permitir a presença física da criança na escola, mas desenvolver estratégias eficazes que favoreçam sua participação, seu desenvolvimento e seu desempenho social, garantindo, assim, uma educação verdadeiramente de qualidade.

A INCLUSÃO ESCOLAR E AS DÚVIDAS

Mesmo vivendo no século XXI, ainda persiste a dúvida sobre se nossas escolas realmente superaram as metodologias tradicionais que marcaram períodos anteriores da educação. Tudo indica que, apesar do discurso de renovação, muitas instituições continuam demonstrando resistência em adotar práticas pedagógicas mais amplas e inovadoras, capazes de favorecer de maneira mais efetiva o processo de ensinar e aprender.

Essa compreensão sobre inclusão escolar pode ser reforçada pelas palavras de Mantoan (2003, p. 25), ao afirmar que:

A inclusão, no campo educacional, exige um movimento de transformação e reorganização das escolas como um todo, garantindo que todos os estudantes tenham acesso às diversas oportunidades sociais e formativas oferecidas pela instituição.

Com base nessa perspectiva, torna-se evidente que as escolas precisam reavaliar suas ações e construir um ambiente que realmente acolha todos os alunos, respeitando suas singularidades. É fundamental que a instituição desenvolva práticas pedagógicas que promovam novos modos de aprender e conviver, livres de preconceitos, e que valorizem a diversidade como parte essencial do processo educativo.

Para isso, é indispensável que as escolas abandonem práticas excludentes e se abram a adaptações necessárias para enfrentar o desafio da inclusão. Como afirmam Strieder e Zimmermann (2000, p. 145), incluir significa desejar e implementar mudanças profundas nas concepções e nas práticas educacionais, criando expectativas diferentes e fundamentadas no envolvimento coletivo.

Essas transformações exigem estratégias que favoreçam o desenvolvimento integral da criança, considerando que a escola precisa reconhecer e superar suas próprias limitações para melhorar o aprendizado daqueles que necessitam de um atendimento mais direcionado. Assim, torna-se possível promover uma mudança de valores que impacte positivamente a qualidade do ensino e da aprendizagem.

Fica evidente que não são suficientes orientações técnicas ou modelos prontos a serem aplicados. A verdadeira transformação depende de uma mudança profunda na forma de enxergar o outro, reconhecendo e valorizando a diversidade e as necessidades individuais de cada pessoa.

Segundo Mantoan (2003, p.97):

Estamos diante do surgimento de um novo modo de compreender o conhecimento: aceitar o outro em suas diferenças. Vivemos em uma era marcada pela comunicação e pela circulação intensa de informações, rompendo fronteiras e desafiando padrões antigos que ainda resistem às mudanças. A escola, portanto, não pode permanecer alheia às transformações que moldam a sociedade contemporânea.

Para que a inclusão escolar se concretize de fato, é indispensável uma reorganização ampla das estruturas e práticas educacionais, permitindo que a escola se torne um espaço aberto à criação de novas formas de aprender e construir saberes (MANTOAN, 2003).

Uma educação verdadeiramente inclusiva implica garantir condições justas de aprendizagem para todos os estudantes, incluindo aqueles que apresentam deficiências mais severas. Para que esse atendimento especializado seja efetivo, é necessário considerar diversos fatores — como idade, contexto social e características individuais — de modo a prepará-los para uma vida participativa e digna dentro da sociedade.

Houve um período, conforme explica Sassaki (2003), que se estendeu por várias décadas, no qual predominava a ideia de *integração*. Esse conceito, na prática, colocava sobre a pessoa com deficiência a responsabilidade de se adaptar aos padrões considerados “normais”, acreditando-se que somente assim ela seria vista como apta a ocupar um lugar na sociedade.

Nessa mesma linha, Walber e Silva (2006, p. 36) destacam que:

Na lógica da integração, cabia ao indivíduo com deficiência o esforço de “tornar-se o mais normal possível”. Isso significava que muitos estudantes com necessidades específicas jamais alcançariam tal expectativa, independentemente de suas condições, permanecendo excluídos de diferentes espaços sociais.

Na prática, a integração limitava-se a permitir a entrada do aluno na escola, mas exigindo que ele se ajustasse às práticas já existentes, sem questionar ou modificar nada do que estava previamente estabelecido no sistema educacional.

INCLUSÃO OU EXCLUSÃO?

A ideia de inclusão somente pode ser entendida quando colocada em contraste com aquilo que a nega: a exclusão. A noção de acolhimento ganha relevância justamente porque existem mecanismos que afastam indivíduos de espaços coletivos. A incorporação das diferenças em todos os setores da sociedade, bem como nas instituições públicas e privadas, constitui um elemento essencial para fortalecer processos democráticos e ampliar condições de equidade. Para isso, torna-se indispensável questionar e desconstruir percepções naturalizadas que sustentam ações discriminatórias e, consequentemente, produzem situações de afastamento e desigualdade.

O afastamento de pessoas ou grupos — entendido como exclusão — acompanha a humanidade ao longo dos séculos e está relacionado a práticas de segregação. Em diferentes períodos históricos e em diversas culturas, foram criados discursos e instituídas ações que separavam, isolavam ou marginalizavam aqueles considerados desviantes, inadequados ou fora dos padrões dominantes. Isso ocorreu por motivos variados: características corporais (como limitações motoras, sensoriais ou físicas), condições cognitivas (como deficiências intelectuais ou transtornos mentais), enfermidades específicas (como hanseníase, AIDS ou esclerose múltipla), além de fatores ligados à origem étnica, tonalidade da pele, crenças religiosas, posição econômica ou identidade afetivo-sexual. Independentemente da razão utilizada para justificar o afastamento, a lógica que sustenta esse processo é sempre a mesma: a construção da diferença como algo pertencente ao outro, produzindo relações desiguais que alimentam a exclusão.

De acordo com as análises de Correia (1999), durante o período da Antiguidade, a organização social grega apresentou um cenário marcado por práticas intensas de afastamento humano. Crianças que apresentavam algum tipo de limitação eram descartadas ou deixadas à própria sorte, sendo privadas do convívio familiar e comunitário. Na pólis, apenas homens livres eram reconhecidos como participantes da vida política; estrangeiros, mulheres, escravizados e jovens eram impedidos de exercer qualquer forma de cidadania. Indivíduos com impedimentos físicos ou cognitivos eram colocados à margem, considerados inúteis e, em muitos casos, perseguidos ou executados.

Com a expansão do Cristianismo, práticas de eliminação de recém-nascidos que não se enquadravam nos padrões estabelecidos passaram a ser condenadas, pois os princípios cristãos introduziram outra compreensão sobre o valor da existência humana. Apesar dessa mudança de perspectiva, o afastamento de pessoas consideradas diferentes permaneceu, sobretudo no que se refere àqueles com limitações corporais ou mentais.

Com o início da Idade Moderna e o fortalecimento da ciência, surgiram novas explicações para as diferenças humanas. A produção científica passou a atribuir as limitações físicas ou mentais a fatores hereditários ou a disfunções orgânicas. A partir dessa lógica, a diversidade deixou de ser interpretada como consequência de forças sobrenaturais e passou a ser tratada como um fenômeno natural do indivíduo. O avanço de áreas como medicina, psiquiatria e psicologia impulsionou teorias que buscavam compreender, classificar e corrigir comportamentos considerados desviantes, anormais ou inadequados.

Nesse contexto, entendia-se que a origem das diferenças estava exclusivamente no sujeito, vinculada a aspectos biológicos ou genéticos. O meio social não era considerado relevante para explicar dificuldades físicas, emocionais ou comportamentais. Essa visão reforçou práticas de isolamento, levando à criação de instituições especializadas — hospitais, manicômios, asilos, casas disciplinares, prisões e internatos — destinadas à recuperação, reeducação ou reorganização desses indivíduos. Como observa Amaral (1995), a interpretação médica e biológica das deficiências consolidou uma abordagem científica que legitimou tais práticas.

Segundo Sawaia (2001), o afastamento de grupos diversos se intensificou com os processos de modernização e com a expansão global das relações econômicas e sociais. Esse movimento ampliou o número de pessoas privadas do acesso aos bens e serviços produzidos coletivamente. Contudo, foi no contexto das crises econômicas da Idade Contemporânea que a pobreza passou a ser reconhecida como tema central de debate, tornando-se objeto recorrente de análise em diferentes campos do conhecimento.

Segundo as reflexões de Rogers (1995), o debate sobre afastamento social ganhou destaque no contexto europeu à medida que a miséria se expandiu. A compreensão desse fenômeno varia conforme os cenários políticos e econômicos de cada época. O termo ganhou visibilidade diante do aumento expressivo da população em situação de rua, da intensificação da pobreza nas cidades, da dificuldade de minorias étnicas e grupos migrantes acessarem trabalho e renda, da instabilidade das ocupações disponíveis e dos obstáculos enfrentados por jovens para ingressar no mercado profissional.

Para Escorel (1999), a exclusão social pode ser entendida simultaneamente como condição e como dinâmica. É dinâmica porque envolve trajetórias que deslocam indivíduos ao longo de um contínuo entre participação e afastamento, produzindo processos que tendem a excluir. É condição porque representa o resultado concreto de mecanismos estruturais que beneficiam poucos e desfavorecem muitos. O autor também destaca que essa noção é adequada para descrever a realidade da pobreza urbana.

No contexto brasileiro, práticas de afastamento e separação manifestam-se em múltiplas dimensões e formatos, sustentadas desde o período colonial pela adoção de um modelo escravocrata e centrado em valores europeus. Essa estrutura desigual se desdobrou em diversas formas ao longo do tempo e permanece influenciando a organização social até os dias atuais.

Conforme aponta Wanderley (2001), o afastamento social no contexto brasileiro constitui um fenômeno de longa duração, profundamente enraizado nas estruturas históricas e marcado por dinâmicas sistêmicas. Embora amplamente discutido, o conceito ainda apresenta contornos instáveis como categoria analítica, permanecendo difuso e gerando debates intensos. Para a autora, nas sociedades atuais, esse afastamento representa uma nova expressão da chamada questão social.

Segundo D'Allondans (2003, p. 42), não existe uma definição única e consolidada para o termo exclusão, que deve ser compreendido como resultado de construções coletivas ao longo do tempo. Para ele, trata-se de um “produto histórico de mecanismos sociais e não um estado resultante de atributos individuais e coletivos”. O autor observa ainda que, a partir da década de 1990, o tema conquistou espaço definitivo nas discussões acadêmicas, tornando-se foco de diversos pesquisadores. Em sua análise, o elemento comum entre as diferentes interpretações sobre exclusão está relacionado ao “desmantelamento das identidades coletivas”, fenômeno associado ao declínio das grandes estruturas industriais que antes promoviam certa uniformidade social.

Entretanto, a compreensão desse fenômeno não pode ser reduzida ao campo econômico, pois tal abordagem não contempla a complexidade das demandas que envolvem a necessidade de inclusão social, atravessada por dimensões éticas e políticas. Para a pesquisadora Aldaíza Sposati, a exclusão constitui um processo que gera privações coletivas e impede o acesso pleno aos direitos de cidadania.

Não existe uma definição única e fixa para exclusão, pois ela deve ser compreendida como resultado de construções coletivas ao longo do tempo. Para o autor, trata-se de um “produto histórico de mecanismos sociais e não um estado resultante de atributos individuais e coletivos”. Ele observa ainda que, a partir da década de 1990, o tema consolidou-se como pauta permanente nas discussões acadêmicas, tornando-se objeto de interesse de diversos estudiosos. Em sua análise, o ponto comum entre as diferentes interpretações sobre exclusão está relacionado ao “desmantelamento das identidades coletivas”, processo associado ao declínio das grandes estruturas industriais que antes promoviam certa uniformidade social. (SPOSATTI, 1996, p. 13).

Dessa forma, embora apresente dimensões subjetivas, a exclusão social manifesta-se sobretudo como um fenômeno coletivo, ultrapassando questões restritas à renda ou ao acesso à escolarização. No contexto brasileiro, mesmo com a convivência de múltiplas matrizes culturais e grande diversidade populacional, observa-se um padrão persistente de afastamento de grupos historicamente colocados em

posições de menor visibilidade política, econômica e social. Esses segmentos, independentemente de seu número, permanecem com reduzida participação nos espaços de decisão e representação.

Entre as formas de afastamento coletivo presentes no país, destacam-se diferentes expressões de discriminação. O racismo estrutural, por exemplo, utiliza construções sociais baseadas em hierarquias raciais — herança direta do longo período escravocrata — para restringir a presença de pessoas negras em diversos ambientes sociais. O capacitismo, por sua vez, desvaloriza indivíduos com deficiência ao adotar como referência um corpo idealizado, considerado “normal”, e ao presumir incapacidade ou limitação a partir de suas condições corporais. Já a xenofobia afeta especialmente imigrantes, que são alvo de rejeição por apresentarem costumes, línguas, valores e modos de vida distintos.

Essas práticas, embora direcionadas a pessoas específicas, não se originam de escolhas individuais, mas de estruturas sociais que produzem desigualdade, restringem direitos e reforçam a exclusão como experiência coletiva.

A discussão sobre inclusão, bem como o esforço para incorporar grupos historicamente afastados, constitui um movimento recente nas sociedades marcadas por desigualdades profundas. A construção de um ambiente verdadeiramente inclusivo exige transformações amplas e estruturais. Nesse processo, a instituição escolar desempenha papel decisivo, mas não basta adotar o rótulo de “escola inclusiva” mantendo práticas tradicionais que reforçam a exclusão. É indispensável promover mudanças reais: ampliar a participação democrática, valorizar a diversidade, reconhecer singularidades, revisar o currículo, repensar métodos de ensino e avaliação, redefinir a compreensão sobre quem é o estudante e reavaliar concepções de desenvolvimento e aprendizagem, além de reestruturar a formação docente.

Ainda se faz necessário aprofundar temas que permanecem pouco explorados, pois a efetivação de uma inclusão concreta depende do enfrentamento de desafios que atravessam a história da educação e que se manifestam também em formas sutis de exclusão, muitas vezes camufladas por discursos progressistas.

Reconhecer a existência de obstáculos implica admitir que são necessárias mudanças teóricas e metodológicas no interior da escola. Contudo, esse enfrentamento não pode ser dissociado da luta pela melhoria global da qualidade educacional, nem separado das discussões mais amplas sobre os fatores econômicos, políticos, sociais e culturais que moldam a realidade brasileira atual. Inserir estudantes com necessidades diversas em um sistema escolar fragilizado, sem oferecer suporte adequado aos professores, não será suficiente para romper com os mecanismos que perpetuam a exclusão educacional.

A educação inclusiva costuma ser apresentada como continuidade da escola integradora; entretanto, trata-se de uma mudança radical, que rompe com princípios tradicionais e inaugura outra forma de compreender o processo educativo. Essa abordagem reconhece e valoriza culturas, habilidades e trajetórias diversas, assumindo que todos os estudantes possuem potencial de desenvolvimento. Nessa perspectiva, a escola é concebida como uma comunidade de aprendizagem, comprometida com ambientes pedagógicos flexíveis, acolhedores e de qualidade para todos. É um espaço que legitima as diferenças, utiliza-as como fonte de crescimento e lhes atribui significado, dignidade e funcionalidade (RODRIGUES, 2000, p. 10).

Portanto, para Rodrigues (2000), instituições inclusivas se fundamentam em uma concepção de identidade e diversidade que não se organiza por meio de oposições rígidas — como normal/especial, branco/preto, masculino/feminino, rico/pobre, transgênero/cisgênero. Nesse modelo, nenhuma identidade é tomada como referência superior às demais. A inclusão escolar compreende que identidades são mutáveis, provisórias e sempre em construção; por isso, estudantes não podem ser fixados em categorias estáticas, nem agrupados com base em características arbitrárias que pouco revelam sobre suas reais possibilidades de aprendizagem e desenvolvimento.

Tendo um papel decisivo na formação humana, a escola exerce influência direta no desenvolvimento cultural, social, intelectual, emocional e físico dos estudantes. A ela são atribuídas múltiplas responsabilidades relacionadas à construção de valores e à preparação para a vida em sociedade.

Portanto, não basta que o estudante esteja apenas matriculado em uma turma do ensino comum — ainda que isso represente um avanço. É essencial que a escola, juntamente com toda a estrutura que a compõe, enfrente os desafios necessários para promover transformações que tornem a inclusão educacional uma realidade concreta e acessível a todos.

A PREPARAÇÃO DOCENTE

A preparação de docentes para atuar no campo da educação especial constitui um dos desafios mais urgentes dentro das práticas de inclusão de estudantes com deficiência, transtornos do desenvolvimento ou altas habilidades.

A atuação docente na Educação Especial, dentro da lógica da Educação Inclusiva, tem se mostrado um campo repleto de desafios para o professor que trabalha nessa área. Durante sua formação, esse profissional é constantemente convocado a revisar e transformar seus conhecimentos, ressignificando o que sabe diante das demandas da inclusão escolar. A elaboração desses saberes docentes surge como um processo contínuo, construído ao longo da carreira, influenciado pelas experiências culturais, práticas pedagógicas e discursos que o professor vivencia (BARTH, 2001).

Ao assumir a tarefa de oferecer um atendimento educacional especializado a estudantes com deficiência — garantindo que tenham acesso, participação e continuidade na escola comum — o professor mobiliza um conjunto de competências didáticas que abrange desde princípios éticos e atitudes afetivas até conhecimentos acumulados ao longo de sua trajetória no magistério.

Dessa forma, a prática educativa se estrutura a partir da interação entre os saberes já adquiridos na formação inicial e aqueles que continuam sendo desenvolvidos na formação continuada. Este estudo nasce justamente dessas trocas, vivências e desafios que marcam o percurso formativo e profissional dos docentes no Brasil, especialmente diante das tensões e complexidades que atravessam o campo da Educação Especial.

A formação docente no Brasil tem se configurado como um território marcado por debates constantes, pressões sociais e, sobretudo, pela influência de políticas neoliberais que acabam reduzindo

o país à função de simples executor das diretrizes impostas pelo movimento globalizante (MÉSZÁROS, 2010). Trata-se de um tema que, por vezes, parece esgotado, mas que logo ressurge com força renovada, permanecendo como pauta recorrente nas políticas públicas e como objeto de investigação nos programas de pós-graduação stricto sensu. No final do século XX, esse campo passou a incorporar novas abordagens e concepções sobre o professor, sua formação e sua prática profissional.

Percebe-se que a formação inicial e continuada dos docentes tem sido atravessada por tendências pragmáticas e processos acelerados, o que, na prática, resulta em um enfraquecimento da profissão e na redução da formação inicial a um papel secundário. Nesse cenário, ganha destaque a capacitação em serviço, muitas vezes entendida apenas como o exercício cotidiano em sala de aula, desvinculado de uma base teórica sólida e de uma formação estruturada (BRZEZINSKI, 1997; GATTI et al., 2019).

É fundamental destacar que o trabalho docente envolve a articulação entre diferentes saberes construídos ao longo da formação inicial e continuada, saberes esses que se consolidam por meio das experiências vividas na escola e das relações estabelecidas com a comunidade escolar.

No âmbito da Educação Especial, a preparação do professor para atuar no Atendimento Educacional Especializado (AEE) exige revisões permanentes. Produzir reflexões sobre a formação docente para e no AEE implica reconhecer que o avanço da Educação Especial, enquanto área de conhecimento e prática aplicada, é indispensável para efetivar a inclusão escolar (PLETSCH; GLAT, 2007). Além disso, é necessário considerar que as transformações sociais, políticas e teóricas que atravessam o cotidiano escolar influenciam diretamente a ação pedagógica, exigindo constante atualização e ressignificação.

As discussões mais recentes sobre formação docente evidenciam uma preocupação crescente com o desenvolvimento integral do professor, considerando sua dimensão humana, o contexto escolar em que atua e a necessidade de articular teoria e prática. Além disso, destacam a importância de preparar as novas gerações para uma sociedade em constante mudança, marcada por desafios inéditos e experiências emergentes (JARDILINO; OLIVERI; SAMPAIO, 2020, p. 12).

Nesse cenário, a pergunta central que orientou este estudo pode ser sintetizada da seguinte forma: de que maneira tem sido entendida a formação do professor da Educação Especial que atua no AEE, especialmente no que diz respeito à constituição de seus saberes profissionais? Para buscar respostas, foram definidos dois objetivos principais: analisar a formação do docente da Educação Especial à luz da história da formação de professores no Brasil e discutir a noção de docência considerando a articulação dos saberes necessários para sustentar práticas pedagógicas inclusivas.

Diversos autores, tanto nacionais quanto internacionais, têm contribuído significativamente para o debate sobre Formação de Professores, Saberes Docentes e Inclusão Escolar. Entre eles, destacam-se Brzezinski (1997), Pletsch e Glat (2007), Freitas (2006), Farias (2009). Suas reflexões convergem para a ideia de que a docência se realiza por meio da mobilização de múltiplos saberes que compõem a base de conhecimentos do professor, entendida como uma prática humana e, portanto, uma práxis.

Nesse mesmo sentido, Farias (2009, p. 73) ressalta que: “o professor não trabalha com objetos inertes, mas com pessoas, o que confere ao exercício docente uma natureza essencialmente relacional, simbólica e interativa”. Dessa forma, a formação inicial deve constituir-se como um espaço privilegiado para a produção de conhecimentos, para a compreensão crítica da realidade educacional e para a construção da identidade profissional, evitando que “o futuro docente seja lançado de forma acrítica no cotidiano escolar” (FREITAS, 2006, p. 104).

O ato de ensinar envolve dimensões sociais, culturais e humanas, entre outras. A diversidade presente nas salas de aula evidencia essa complexidade, especialmente quando se considera a perspectiva da inclusão escolar. Nesse contexto, refletir sobre a prática cotidiana e tomá-la como ponto de partida e de chegada torna-se um desafio permanente dentro dos processos formativos (FARIAS, 2009, p. 71).

Assim, a formação de professores acompanha os movimentos políticos, econômicos e socioculturais que moldam o exercício da docência. Trata-se de uma tarefa intrinsecamente complexa, que exige o envolvimento, o debate e a reflexão de todos os sujeitos implicados, tanto dentro da escola quanto fora dela, para que seja possível construir uma cultura verdadeiramente inclusiva. Nessa direção, torna-se essencial repensar a formação docente para que ela esteja alinhada a “um modelo educacional comprometido com a igualdade de oportunidades e com a qualidade do ensino destinado a todos os estudantes” (FREITAS, 2006, p. 162).

A preparação de professores para atuar na Educação Especial tem assumido, na atualidade, um caráter de constante busca — seja pela necessidade de aprimoramento, seja pela inquietação diante do desafio de trabalhar com esse público sem uma formação sólida ou suficientemente abrangente. Essa lacuna formativa tem marcado de maneira significativa o percurso profissional daqueles que já estão em serviço.

A ausência de uma política nacional integrada, capaz de orientar de forma consistente a formação em Educação Especial, levou o país a adotar diferentes modelos formativos. Em alguns momentos, tais iniciativas representam avanços importantes e reafirmam a autonomia necessária aos sistemas de ensino; em outros, porém, resultam em propostas divergentes que coexistem no mesmo território, sustentadas pelo discurso de “formação em educação especial”, mas que, na prática, apresentam concepções e estruturas bastante distintas — muitas vezes limitadas ao uso do rótulo Educação Especial.

Ainda assim, permanece evidente o desejo dos professores por desenvolvimento contínuo, reconhecimento de suas experiências e valorização dos saberes construídos no cotidiano escolar como elementos fundamentais para sua profissionalização. Por isso, é indispensável que o processo de renovação educacional contemple tanto a formação inicial quanto a formação continuada.

A formação de professores exige, portanto, um processo de ensinar que considere os desejos, as subjetividades e a escuta do outro, mantendo diálogo com a cultura existente, mas também abrindo caminhos para transformações. Em síntese, trata-se de explorar as dimensões humanas que permitam

ao docente revisitar seu fazer e seu saber, impulsionando um crescimento contínuo, profundo e distante do que é superficial, limitado ou medíocre.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A inclusão pressupõe a construção de um projeto educacional que considere o estudante em sua totalidade, reconhecendo suas capacidades naturais, suas necessidades reais e também seus limites.

Essa proposta só se torna viável quando ocorre uma mudança profunda na maneira como a educação é compreendida. Isso exige uma nova postura das instituições e de todos os envolvidos no processo educativo, priorizando o aluno como sujeito e não apenas como parte de um sistema.

Ao adotarmos o conceito de inclusão, somos convocados a compreender a diversidade presente no universo infantil e em seu contexto sociocultural. Isso implica romper com a ideia de homogeneidade e assumir uma perspectiva que valorize as diferenças, favorecendo a construção de uma sociedade mais acolhedora, mais justa e, sobretudo, mais humana.

REFERÊNCIAS

- BARTH, B-M. **O saber em construção: para uma pedagogia da compreensão**. 2 ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2001.
- BRZEZINSKI, I. (org.). **Formação de professores: um desafio**. Goiânia: UCG, 1997.
- CUNHA, M. I. da. **O tema da formação de professores: trajetórias e tendências do campo na pesquisa e na ação**. Educação e Pesquisa, São Paulo, n. 3, p. 609-625, jul./set., 2013.
- FARIAS, M.S.de. **Didática e docência: aprendendo a profissão**. Brasília: Liberlivros, 2009.
- FREITAS, S. N. **A formação de professores na educação inclusiva: construindo a base de todo o processo**. In: RODRIGUES, D. (org.). **Inclusão e educação: doze olhares sobre a educação inclusiva**. São Paulo: Summus, 2006. p. 161-182.
- GLAT, R. **A integração social dos portadores de deficiências: uma reflexão**. Rio de Janeiro: Sette Letras, 1995.
- GOFFMAN, Erving. **Estigma: Notas sobre a gestão da identidade deteriorada**. Buenos Aires: Amorrortu. 2001.
- MANTOAN, M.T.E. **Compreendendo a deficiência mental: novos caminhos educacionais**. São Paulo: Editora Scipione, 1988.
- MÉSZÁROS, I. **A educação para além do capital**. São Paulo: Boitempo, 2010.
- PLETSCH, M. D.; GLAT, R. **O ensino itinerante como suporte para a inclusão de pessoas com necessidades educacionais especiais na rede pública de ensino: uma abordagem etnográfica**. Revista Iberoamericana de Educación, Madrid, ES, v. 41, 2007.

RODRIGUES, D. O paradigma da educação inclusiva: reflexões sobre uma agenda possível. *Inclusão*, v. 1, p. 7-13, 2000.

UNESCO (2004). **Agenda aberta sobre educação inclusiva**. Disponível em: https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000125237_spa. Acesso em 14 mai.2026.

Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO) (2015). **Declaração e Quadro de Ação de Icheon**. Disponível em <http://www.unesco.org/new/fileadmin/MULTIMEDIA/FIELD/Santiago/pdf/ESP-Marco-de-Accion-E2030-aprobado.pdf>. Acesso em 15 mai.2026.

SASSAKI, R. K. **Inclusão, construindo uma sociedade para todos**. Rio de Janeiro: WVA, 1997.

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

SAWAIA, B. **Identidade – uma ideologia separatista?** In: SAWAIA, Bader. **As artimanhas da exclusão: análise psicossocial e ética da desigualdade social**. Rio de Janeiro: Vozes, 2001.

SPOSATTI, A. **Mapa da exclusão/inclusão na cidade de São Paulo**. São Paulo: EDUC, 1996.

UNESCO. **Declaração de Salamanca e linha de ação sobre necessidades educativas especiais**. Brasília: CORDE, 1994.

VEIGA, L. P. A. **A escola em debate: gestão, projeto político pedagógico e avaliação**. Retratos da Escola. Brasília: CNTE, v. 7, n. 12, p. 159-166, jan./jun. 2013.

STAINBACK, S.; STAINBACK, W. **Inclusão: um guia para educadores**. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 1999.

WALBER, Vera Beatris; SILVA, Rosane Neves da. **As práticas de cuidado e a questão da deficiência: integração ou inclusão?** *Revista Estudos de Psicologia I*, Campinas, n. 23, v.1, p. 29-37, jan.-mar.2006. Disponível em <www.scielo.com.br>.

Acesso em: 05 jun.2026.

XAVIER, A. G. P. **Ética, técnica e política: a competência docente na proposta inclusiva**. *Revista Integração*. Ministério da Educação; Secretaria de Educação Especial, a. 14, n. 24, 2002.

XIBERRAS, M. **As teorias da exclusão**. Paris: Meridiens Klincksieck, 1993.