

Educação inclusiva: os dilemas do século XXI*Inclusive education: the dilemmas of the 21st century**Educación inclusiva: los dilemas del siglo XXI***Tricia Bogossian¹**

ORCID: 0000-0002-3580-3618

¹Secretaria Estadual de Saúde do Rio de Janeiro. Rio de Janeiro, Brasil.*Autor correspondente: E-mail: tricia.bogossian@hotmail.com**Resumo**

Este estudo tem como objetivo analisar os dilemas contemporâneos da educação inclusiva no século XXI, com foco no contexto brasileiro. Por meio de uma revisão bibliográfica de natureza qualitativa, realizada em bases de dados como SciELO e LILACS, identificou-se que, apesar dos significativos avanços legais e da evolução histórica desde o período imperial, a efetivação da inclusão escolar enfrenta obstáculos estruturais. Os principais desafios incluem a insuficiência na formação docente para lidar com a diversidade, a carência de infraestrutura acessível nas escolas públicas e a persistência de barreiras atitudinais e culturais. A análise demonstra que a inclusão transcende a mera matrícula, exigindo a transformação das práticas pedagógicas, do ambiente escolar e de uma articulação eficaz entre políticas públicas, instituições de ensino e comunidade. Conclui-se que a superação desses dilemas é fundamental para que a educação cumpra seu papel ético de garantir equidade e desenvolvimento integral a todos os estudantes.

Descritores: Educação Inclusiva; Pessoas com Deficiência; Políticas Públicas de Saúde; Capacitação de Recursos Humanos em Saúde; Equidade.

Abstract

This study aims to analyze the contemporary dilemmas of inclusive education in the 21st century, focusing on the Brazilian context. Through a qualitative literature review conducted in databases such as SciELO and LILACS, it was identified that, despite significant legal advances and historical evolution since the imperial period, the effective implementation of school inclusion faces structural obstacles. The main challenges include insufficient teacher training to deal with diversity, a lack of accessible infrastructure in public schools, and the persistence of attitudinal and cultural barriers. The analysis demonstrates that inclusion transcends mere enrollment, requiring the transformation of pedagogical practices, the school environment, and effective articulation between public policies, educational institutions, and the community. It concludes that overcoming these dilemmas is fundamental for education to fulfill its ethical role of guaranteeing equity and integral development for all students.

Descriptors: Inclusive Education; People with Disabilities; Public Health Policies; Human Resources Training in Health; Equity.

Como citar este artigo:Bogossian T. Educação inclusiva: os dilemas do século XXI. Glob Clin Res. 2025;5(2):e83. <https://doi.org/10.5935/2763-8847.20210083>

Submissão: 22-09-2025

Aprovação: 27-10-2025



Resumén

Este estudio busca analizar los dilemas contemporáneos de la educación inclusiva en el siglo XXI, centrándose en el contexto brasileño. Mediante una revisión bibliográfica cualitativa realizada en bases de datos como SciELO y LILACS, se identificó que, a pesar de los importantes avances legales y la evolución histórica desde el período imperial, la implementación efectiva de la inclusión escolar enfrenta obstáculos estructurales. Los principales desafíos incluyen la insuficiente formación docente para abordar la diversidad, la falta de infraestructura accesible en las escuelas públicas y la persistencia de barreras actitudinales y culturales. El análisis demuestra que la inclusión trasciende la mera matrícula, requiriendo la transformación de las prácticas pedagógicas, el entorno escolar y la articulación efectiva entre las políticas públicas, las instituciones educativas y la comunidad. Se concluye que la superación de estos dilemas es fundamental para que la educación cumpla su función ética de garantizar la equidad y el desarrollo integral de todo el alumnado.

Descritores: Educación Inclusiva; Personas con Discapacidad; Políticas de Salud Pública; Formación de Recursos Humanos en Salud; Equidad.

Introdução

A educação inclusiva representa um marco na garantia de direitos fundamentais, assegurando a todos os indivíduos, independentemente de suas diferenças, o acesso igualitário à aprendizagem. No entanto, mesmo com os avanços legislativos e sociais das últimas décadas, a inclusão educacional ainda enfrenta inúmeros dilemas, especialmente em um cenário global marcado por desigualdades, preconceitos e limitações estruturais. Os desafios vão além da matrícula de alunos com necessidades educacionais especiais, abrangendo questões como a formação de professores, adaptação curricular e construção de ambientes escolares verdadeiramente acolhedores¹.

Entre os principais entraves da educação inclusiva no século XXI estão as desigualdades econômicas e sociais, que limitam o acesso de muitos estudantes a recursos pedagógicos adequados. Escolas públicas, em particular, frequentemente carecem de infraestrutura acessível e de profissionais capacitados para lidar com a diversidade de necessidades dos alunos. Além disso, a resistência cultural e o desconhecimento por parte de algumas comunidades e educadores dificultam a implementação efetiva de políticas inclusivas^{1,2}.

A formação de professores surge como um dos pilares centrais para enfrentar esses dilemas. Apesar da oferta de materiais didáticos e diretrizes oficiais, a falta de especialização e de práticas pedagógicas voltadas à inclusão ainda é uma realidade em grande parte das redes de ensino. Esse déficit limita a capacidade de atender às demandas dos alunos e compromete a criação de um ambiente escolar inclusivo e acolhedor, que valorize a individualidade e promova o aprendizado colaborativo^{1,3}. Outro desafio é transformar a inclusão em prática integrada ao cotidiano escolar e não apenas em formalidade administrativa. É necessário um esforço conjunto entre governos, instituições de ensino, educadores e famílias, garantindo que o discurso inclusivo se traduza em ações concretas. Apenas com essa abordagem será possível superar barreiras históricas e construir uma educação que respeite a pluralidade e promova o desenvolvimento pleno de todos os estudantes^{1,2}.

Este tema é de extrema relevância, pois a educação inclusiva não é apenas uma exigência legal, mas também um compromisso ético e social. Compreender e enfrentar os dilemas da inclusão educacional no século XXI é essencial para que a escola cumpra seu papel como espaço de transformação e igualdade, contribuindo para uma sociedade mais justa e humanizada. Essa investigação permite refletir sobre os avanços necessários e aponta caminhos para a construção de práticas educacionais que respeitem as diferenças e promovam a equidade. O trabalho teve como objetivo discorrer sobre a educação inclusiva no século XXI.

Metodologia

Este estudo caracteriza-se como uma revisão bibliográfica de caráter descritivo e analítico, com abordagem qualitativa. A pesquisa tem como objetivo principal analisar os dilemas contemporâneos da educação inclusiva no século XXI, com foco no contexto brasileiro, por meio da sistematização do conhecimento científico e legal produzido sobre o tema.

A coleta de dados foi realizada entre os meses de junho e agosto de 2024, por meio de buscas em bases de dados científicas nacionais e internacionais de relevância para as Ciências Humanas e Sociais Aplicadas, com destaque para SciELO (*Scientific Electronic Library Online*), LILACS (Literatura Latino-Americana e do Caribe em Ciências da Saúde), CAPES Periódicos e Google Acadêmico. Foram utilizados os seguintes descritores e suas combinações, em português e inglês: "Educação Inclusiva", "Educação Especial", "Século XXI", "Formação de Professores", "Políticas Públicas", "Brasil", "Inclusive Education", "Special Education" e "Teacher Training".

O critério de inclusão priorizou artigos científicos, teses, dissertações e capítulos de livros publicados no período de 2018 a 2024, para garantir a atualidade das discussões, com exceção de obras clássicas e documentos legais fundamentais para a compreensão histórica do tema. Foram excluídos materiais que não tinham relação direta com o escopo da pesquisa ou que não estavam disponíveis na íntegra para análise.

O processo de análise dos dados seguiu as etapas



propostas pelo método de análise de conteúdo temática. Após a seleção inicial, os materiais foram lidos na íntegra para uma compreensão global. Em seguida, realizou-se uma leitura flutuante e a codificação do material, identificando-se unidades de registro e núcleos de sentido. Por fim, os dados foram agrupados em categorias temáticas emergentes, que nortearam a estruturação dos capítulos deste trabalho, tais como: panorama histórico da educação especial no Brasil, arcabouço legal e políticas públicas, desafios da inclusão escolar na contemporaneidade e a formação docente para a inclusão⁴.

A fundamentação teórica foi construída com base no diálogo entre autores referenciais na área da educação inclusiva e estudos empíricos recentes, permitindo uma reflexão crítica sobre os avanços, contradições e perspectivas futuras para a consolidação de uma educação verdadeiramente inclusiva no Brasil^{1,2}.

Resultados e Discussão

A educação especial no Brasil

No Brasil, no fim do século XVIII e início do XIX, as ideias liberais influenciaram o surgimento da educação de crianças com deficiência, inicialmente em instituições⁵.

Com o liberalismo, algumas instituições coloniais foram abolidas. Ademais, surgiram críticas ao dogmatismo, à autocracia, à interferência estatal na economia, além da defesa mais proeminente da liberdade de expressão e da propriedade privada⁶.

Observa-se, nesse período, uma filosofia moral e política que fundamentou ideologicamente as revoluções anti-absolutistas da Europa nos séculos XVII e XVIII e a luta pela independência dos Estados Unidos. Os liberais defendiam a liberdade dos indivíduos nas esferas econômica, política, religiosa e intelectual. Este movimento influenciou o início da educação das pessoas com deficiência no Brasil, por estar ligado à democratização dos direitos de todos os cidadãos⁷.

As Santas Casas de Misericórdia tiveram grande importância na educação de pessoas com deficiência, pois, como na Europa, atendiam pessoas pobres e enfermas. Em São Paulo, a partir de 1717, a Santa Casa passou a acolher crianças abandonadas com até sete anos. Embora não haja registros oficiais sobre como eram atendidas, há indícios de que muitas tinham déficits físicos ou mentais. Crianças maiores eram enviadas a seminários e instituições que as preparavam para o futuro⁸.

A Educação Especial no Brasil teve início no Império, no século XIX, com o interesse em incluir alunos com deficiência física ou mental. A primeira fundação criada por D. Pedro II, em 1854, no Rio de Janeiro, foi o Imperial Instituto dos Meninos Cegos, atual Instituto Benjamin Constant (IBC). Em 1857, criou-se o Instituto dos Surdos Mudos – hoje Instituto Nacional de Educação de Surdos (INES)⁵.

Em 1883, o imperador convocou o Primeiro Congresso de Instrução Pública para discutir os problemas vivenciados por deficientes, propondo a inclusão de teorias e práticas na formação docente para o atendimento a cegos e surdos – o que não se concretizou. Em 1857, o Brasil vivia

crescimento econômico e estabilidade do poder imperial. Era grande a influência de pensamentos europeus, especialmente franceses, e de figuras internacionais de destaque⁵.

Brasileiros, inspirados por pesquisas experimentais de médicos, filósofos e educadores americanos e europeus, organizaram serviços voltados a pessoas com deficiências sensoriais, mentais e físicas⁹.

As criações do Instituto Benjamin Constant (1854) e do INES (1857), no Rio de Janeiro, pelo governo imperial, representaram um marco que inspirou instituições futuras⁵.

Com a Proclamação da República, em 1889, atribuiu-se ao Congresso a responsabilidade pelo desenvolvimento das letras, artes e ciências, preservando, entretanto, a autonomia dos governos locais. Com isso, cada unidade federativa poderia desenvolver o ensino primário, o secundário e o superior. Porém, foi assegurado ao Congresso o direito de focar sua atenção no ensino superior e secundário, sem que fosse obrigado a cuidar também do ensino primário. Complementarmente, a natureza gratuita do ensino, prevista na Constituição de 1824, foi revogada nesse momento⁸.

Durante o século XIX, as iniciativas, sejam elas oficiais ou particulares, direcionadas ao atendimento das pessoas com deficiência se deram de forma isolada¹⁰.

Em alguns estados, houve preocupação com o ensino primário e com o desenvolvimento, ainda que tímido, da organização de escolas para deficientes. Diversos profissionais começaram a atuar na área e, no final da década de 1920, estruturaram, por meio de associações profissionais, um campo reflexivo em busca de um espaço efetivo para consolidar suas ações pedagógicas¹¹.

A atuação destes profissionais, por um lado, reflete as expectativas da sociedade da época e atuam de forma a segregar a pessoa com deficiência. Por outro, melhoram a qualidade de vida dos deficientes mais severos por meio de conhecimentos mais sistematizados e busca de uma prática social mais eficiente⁶.

Avanços significativos para as pessoas com deficiência foram efetivados no século XX, especialmente em se tratando das ajudas técnicas ou da tecnologia assistiva. Os instrumentos que vinham sendo empregados foram se aprimorando, a exemplo das cadeiras de rodas, bengalas e sistemas de ensino para surdos e cegos. A sociedade, embora afetada pelos efeitos das sucessivas guerras, passou a se organizar melhor para atender às pessoas com deficiência. Foram levantados fundos para manter as instituições, sendo que havia uma preocupação crescente com as condições dos espaços que as abrigavam⁶.

Um importante acontecimento para a educação especial foi a promulgação da Lei n.º 4.024, de 1961, a primeira Lei de Diretrizes e Bases (LDB). Assim, a LDB resguardava a educação das pessoas com deficiência em classes especiais, em instituições separadas das escolas regulares, demarcando de maneira direta as diferenças existentes entre os alunos de ambas as instituições¹².

A promulgação da LDB n.º 4024/61 pode ser considerada como o marco do início das ações oficiais no que pertence à educação especial, já que, antes, estas ações



estavam limitadas a iniciativas apartadas do contexto político e educacional brasileiro¹⁰.

No final da década de 1960, o cenário nacional foi marcado pela ampliação da área da educação especial. Em relação à nossa situação econômica, no período consagrado como milagre econômico, ou seja, um conjunto de medidas econômicas e políticas estava sendo implementadas visando o desenvolvimento do país⁵.

Deve-se refletir sobre a valorização da educação no contexto econômico e político da década de 1960. É importante contextualizar que a valorização da educação ocorria em função do desenvolvimento econômico do país, que pregava a máxima produtividade individual. A escola passou, portanto, a ser vista e enfatizada como um elemento importante para a produção da mão de obra e dos recursos humanos ajustados às necessidades das formas de produção.

A valorização do trabalho era *'sine qua non'* para o desenvolvimento econômico do país. Dessa forma, a educação era considerada como elemento de promoção individual, de acesso a melhores empregos, inclusive para o aumento da renda. Em vista disso, a principal função da escola era formar o capital humano, o qual, agregado ao capital físico das empresas, aumentaria a produtividade econômica. Isto posto, a escola tinha um compromisso educativo, mas este estava atrelado ao desenvolvimento econômico do país⁵.

A educação inclusiva e sua integração nas escolas

A inclusão escolar é um tema de crescente relevância nos debates educacionais e sociais. Baseada na aceitação da diversidade e na garantia de oportunidades iguais para todos, a inclusão visa atender às necessidades de indivíduos com deficiências e outras especificidades. Historicamente, o conceito emergiu no Brasil focado na integração de alunos com deficiência em escolas regulares, mas evoluiu para incluir a diversidade étnica, de gênero e outras diferenças².

A luta pela inclusão se fortaleceu com a Declaração de Salamanca e outros documentos que defendem um modelo educacional capaz de acolher a diversidade. Entretanto, o modelo de inclusão ainda enfrenta desafios como a falta de infraestrutura escolar e de recursos humanos adequados. Para que a inclusão seja efetiva, é necessário reestruturar o sistema educacional, garantindo não apenas o acesso, mas também a permanência e a participação ativa de todos os alunos^{1,2,13}.

O paradigma inclusivo defende que a deficiência deve ser entendida como uma interação com a sociedade, e não como um problema individual. Dessa forma, a inclusão não se limita à presença física nas escolas, mas envolve transformar as instituições para atender às necessidades de todos, reconhecendo a diversidade como parte integrante do processo educacional e social^{2,3}.

Embora os termos inclusão e integração escolar sejam frequentemente utilizados como sinônimos, há uma distinção significativa entre eles. Na integração, cabe ao aluno adaptar-se ao sistema escolar, enquanto na inclusão, as escolas devem se transformar para atender às

necessidades de todos os alunos, independentemente de suas condições. A inclusão implica na reformulação do currículo, avaliação, infraestrutura, formação continuada de professores e políticas educacionais voltadas para a diversidade.

A Conferência de Salamanca de 1994 foi um marco para a inclusão, promovendo o direito à igualdade de oportunidades e servindo como referência global. Esse movimento influenciou diretamente a educação no Brasil, especialmente com a disseminação da educação especial inclusiva. A prática da inclusão envolve toda a comunidade escolar, reforçando a aceitação e colaboração entre alunos, familiares e educadores^{2,13}.

A partir dos anos 2000, legislações como o Plano Nacional de Educação e as Diretrizes Nacionais para a Educação Especial reforçaram esse compromisso, embora desafios como a formação inadequada de professores ainda persistam. A verdadeira inclusão exige mais do que inserir alunos no ambiente escolar; requer esforço contínuo para que todos se sintam pertencentes e recebam o suporte necessário para seu desenvolvimento^{2,3}.

No âmbito pedagógico, a resolução orienta que a prática pedagógica foque nas potencialidades do aluno, e não na deficiência; que o projeto pedagógico atenda ao princípio da flexibilização; que haja avaliação contínua e compreensiva; e que cada escola diagnostique sua realidade e implemente alternativas de serviços e a sistemática para seu funcionamento¹⁴.

No âmbito administrativo, a Resolução CNE/CEB n.º 2/2001 estabelece os sistemas de ensino como responsáveis pela criação e pela implementação de um setor responsável pela educação especial e os gestores educacionais e escolares como responsáveis por assegurar a acessibilidade dos alunos com deficiência ao espaço físico e ao conhecimento. Essas diretrizes contemplam o Atendimento Educacional Especializado (AEE) para todos aqueles que precisam de um atendimento diferenciado em função das dificuldades de aprendizagem. Essas diretrizes apresentam uma política inclusiva com foco no contexto educacional¹⁵.

No ano seguinte, a Lei n.º 10.436/2002 conceitua a Libras como uma forma de comunicação e expressão cujo sistema linguístico, de natureza visual-motora e dotado de estrutura gramatical própria, é utilizado para transmitir ideias e fatos oriundos das comunidades de pessoas surdas do Brasil, reconhecendo-a como meio legal de comunicação e expressão¹⁶.

O Decreto n.º 5.296/2004 estabeleceu critérios para a promoção da acessibilidade às pessoas com deficiência ou com mobilidade reduzida. Segundo o decreto, órgãos da administração pública, empresas que prestam serviços públicos e instituições financeiras devem garantir atendimento prioritário para as pessoas com deficiência ou mobilidade reduzida¹⁷.

Um marco relevante nesse período é a Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência, adotada pela Organização das Nações Unidas (ONU) em 2006 e ratificada pelo Brasil. Esse documento tem como propósito assegurar, proteger e promover o pleno exercício dos direitos humanos e das liberdades fundamentais pelas pessoas com



deficiência, reafirmando o compromisso dos países signatários com a inclusão e a igualdade¹⁸.

A Política de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva, criada em 2008, é um documento que embasa a política pública para inclusão, levando em conta todos os movimentos, leis e documentos criados até o momento para firmar essa proposta inclusiva. Estipula a educação especial como modalidade de ensino que caminha entre todos os níveis de ensino e define o público que será atendido por essa modalidade, complementando o ensino regular de cada aluno, levando em consideração as suas especificidades e enfatizando a acessibilidade de todos sem nenhuma discriminação¹⁹.

Observando-se os documentos e os diplomas legais nacionais apresentados, pode-se perceber que ocorrem significativas mudanças neste período referente à educação das pessoas com deficiência.

Em 2011, foi alterada a estrutura organizacional do Ministério da Educação (MEC), sendo acrescentada a palavra inclusão, criando, portanto, a Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão (SECADI). No ano de 2016, foi fundado o Comitê Brasileiro de Organizações Representativas das Pessoas com Deficiência (CRPD). A Secretaria de Modalidades Especializadas de Educação (SEMESP) consequentemente foi criada em 2019, extinguindo a SECADI^{20,21}.

Segundo o Decreto n.º 9.465/2019, a SEMESP é constituída pela “Diretoria de Acessibilidade, Mobilidade, Inclusão e Apoio a Pessoas com Deficiência; Diretoria de Políticas de Educação Bilíngue de Surdos; e Diretoria de Políticas para Modalidades Especializadas de Educação e Tradições Culturais Brasileiras”^{22:3}.

Cabe destacar a assinatura do Decreto n.º 10.502/2020, que institui a Política Nacional de Educação Especial (PNEE). A PNEE na perspectiva da educação inclusiva tem como objetivo assegurar o direito à educação para alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação, promovendo sua inclusão em todos os níveis de ensino. Para isso, orienta os sistemas educacionais a garantirem o acesso ao ensino regular com participação efetiva e progressão acadêmica, a oferta de atendimento educacional especializado, a formação contínua de professores e profissionais para lidar com a diversidade, além de fomentar a participação ativa das famílias e comunidades. A PNEE também enfatiza a importância da acessibilidade arquitetônica, comunicacional e informacional, bem como a articulação intersetorial para a efetivação das políticas públicas voltadas à inclusão educacional²³.

O Brasil passou por muitos avanços em relação ao atendimento educacional ao público-alvo da educação especial. Um dos princípios norteadores da PNEE é a valorização das singularidades e o inalienável e preponderante direito do estudante e de suas famílias na tomada de decisão sobre a alternativa que se mostra mais adequada ao atendimento educacional especializado. É necessário ressaltar que nenhum direito foi retirado na PNEE²³.

Os desafios da inclusão escolar no século XXI

A inclusão de alunos com necessidades educacionais especiais no ensino regular foi oficialmente incorporada no Brasil após a assinatura da Convenção da ONU, que assegura os direitos dessas pessoas. Contudo, na prática, esses direitos ainda são frequentemente violados. Muitos estudantes com deficiência acabam sendo direcionados para escolas especiais devido às dificuldades que apresentam e aos desafios enfrentados no processo de ensino-aprendizagem^{1,2}.

Pesquisas realizadas por diversos estudiosos, no entanto, indicam que a inclusão de alunos com necessidades especiais no ensino regular pode gerar resultados positivos. Ainda assim, a segregação em escolas especiais pode, ao longo do tempo, causar sentimentos de discriminação, especialmente quando esses alunos percebem a diferença de tratamento em relação aos que frequentam escolas regulares^{2,3}.

Infelizmente, o problema da exclusão começa, muitas vezes, dentro do próprio ambiente escolar. Educadores, que deveriam ser modelos de inclusão, acabam perpetuando disparidades. Essa exclusão não se limita aos estudantes, mas também pode ocorrer entre os próprios profissionais da educação. Apesar dos esforços do MEC, que disponibiliza materiais pedagógicos específicos como recursos para inclusão, muitos professores resistem ao uso desses materiais por falta de preparo ou desconhecimento^{1,3}.

Diante dessa realidade, é essencial oferecer cursos de formação e especialização, tanto para professores do ensino regular, quanto para cuidadores que trabalham diretamente com alunos com necessidades especiais. Contudo, grande parte dos cuidadores nunca teve acesso a um treinamento adequado, ingressando na profissão sem a preparação necessária. Cuidar de um aluno com necessidades especiais é uma tarefa complexa que exige não apenas conhecimento técnico, mas também habilidades psicológicas e emocionais^{2,21}.

Apesar dos avanços em termos de políticas educacionais no Brasil, o progresso em relação à inclusão ainda é lento. A falta de capacitação e suporte compromete o pleno desenvolvimento dos alunos com necessidades especiais e reforça a urgência de medidas mais eficazes para transformar a educação inclusiva em realidade¹⁻³.

A educação inclusiva, enquanto estiver subordinada apenas a interesses políticos e econômicos, sem considerar o ser humano em sua essência, não pode ser considerada verdadeiramente inclusiva. Nesse contexto, a educação assume um caráter de exclusão, ao invés de inclusão. Discutir sobre inclusão tornou-se algo comum e, muitas vezes, superficial, mas concretizar essa proposta continua sendo um grande desafio, permanecendo como uma lacuna que aguarda soluções efetivas^{2,21}.

Esse cenário reflete diretamente na ineficiência do sistema educacional brasileiro, frequentemente debatida por especialistas e pela sociedade em geral. Os paradigmas que sustentam práticas excludentes ainda estão enraizados nas redes de ensino, perpetuando divergências e dificultando a implementação de uma educação



verdadeiramente inclusiva. Para superar esses entraves, é necessário um compromisso genuíno com a transformação do sistema educacional, priorizando o respeito e a valorização de todos os indivíduos¹⁻³.

A importância da educação inclusiva na formação docente

Cada vez mais, professores estão se deparando com a tarefa de trabalhar com alunos com deficiência nas escolas regulares de educação básica. Partindo desse ponto, faz-se necessária uma análise da formação do professor que, a partir da inserção do paradigma inclusivo na educação brasileira, passou a trabalhar com a inclusão no contexto da sala de aula^{3,21}.

O impacto causado pela inserção dos alunos com deficiência nas escolas regulares de educação básica no Brasil, o despreparo profissional, seja pela deficiência ou pela falta de formação dos professores para atuarem junto a essa nova demanda, passa a ser uma das dificuldades mais expressivas apontadas pelos professores¹⁴.

A formação do professor para atuar em escolas inclusivas é considerada por alguns autores como uma condição fundamental para que a inclusão escolar se processe. Afirma-se a necessidade de melhoria da formação de professores como condição para uma inclusão escolar eficaz. Além disso, cita que, de uma maneira geral, os professores não estão preparados para receber alunos com deficiência em suas salas de aula²⁴.

Embora o autor ressalte a importância da formação do professor para a efetivação da inclusão na escola, ele não ignora o conjunto de condições que podem influenciar o seu trabalho. Sua retribuição econômica, suas condições de trabalho, sua valorização social e suas expectativas profissionais são, ao lado da formação permanente, fatores que facilitam ou dificultam sua motivação e sua dedicação²⁵.

A necessidade de uma formação de qualidade, aliada ao apoio institucional e governamental, deve fazer parte das reflexões sobre o processo inclusivo nas escolas de educação básica. Para a análise da adequabilidade da formação docente na educação básica sob uma perspectiva inclusiva, apresenta-se a sequência das políticas voltadas para esse tema, utilizando como base o ano de 1996, quando o plano legal trouxe as indicações de formação com a atualização da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional^{2,26}.

Por meio das políticas apresentadas, é possível observar que a partir da LDB n.º 9394/96 que regulamenta a formação dos professores da educação básica, alguns programas e diretrizes foram criados enfatizando a formação inicial e continuada dos profissionais da educação. Avalia-se que a perspectiva inclusiva propriamente dita só constou nas regulamentações de formação dos professores a partir de 2008, com a Política Nacional de Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva^{19,26}.

Antes disso, a maioria dos programas de formação para atender alunos com deficiência eram direcionados aos professores que atuavam nas escolas de educação especial, fato que nos mostra que a formação na perspectiva inclusiva ainda é muito recente no Brasil. A inclusão de alunos com deficiência nas salas de aula regulares pode desafiar os

professores a pensarem mais cuidadosamente sobre as escolhas oferecidas aos discentes, o formato da aula, as maneiras pelas quais é possível que os alunos em todos os níveis de desenvolvimento participem das atividades em sala de aula e o conforto e engajamento de todos os alunos^{18,19,27}.

Algumas estratégias que são mais importantes para professores que atuam em salas de aula inclusivas incluem estratégias comportamentais e de desenvolvimento, brincadeiras e seu papel vital no desenvolvimento infantil específico para crianças com autismo e táticas para construir a relação pais-professor²⁷.

Alguns dos desafios para os educadores incluem: planejar lições que incentivem todos os alunos a participar; ajudar os alunos a alcançar seus objetivos individuais; apoiar o comportamento dos alunos de maneira sensível e positiva; fomentar amizades e relações sociais entre alunos com e sem deficiência; adaptar o ambiente físico para alunos que podem ter maior sensibilidade a determinados fatores, a exemplo da temperatura, texturas, sons e cheiros²⁸.

A falta de formação para os professores atuarem na área é considerada por muitos autores como uma das barreiras para a efetivação da proposta inclusiva. Alguns estudos mostram que, embora muitos professores se sensibilizem com a proposta, poucos se apresentam como preparados para atuar junto a alunos com deficiência^{18,21,24}.

Embora a legislação brasileira seja avançada em relação à perspectiva inclusiva, no que diz respeito à formação do professor, ainda existem pontos a serem trabalhados. Garantir o acesso dos alunos com deficiência às escolas regulares de ensino não garante a inclusão escolar. É necessário garantir a permanência e condições adequadas para o desenvolvimento acadêmico dos alunos. Para atender a este objetivo, ouvir o professor e garantir formação adequada são ações fundamentais^{2,3,21}.

Estudos mostram que os professores não se sentem preparados para a atuação com a perspectiva inclusiva. Esse despreparo pode ser considerado como consequência de falhas na formação inicial, que no Brasil ainda segue uma linha tradicional, voltada para uma concepção estática do processo de ensino-aprendizagem^{18,21}.

Esse processo padronizado de ensino influenciou e ainda influencia a formação dos professores, principalmente a inicial. Além disso, reforça a divisão entre alunos normais e especiais; professores que irão atuar com alunos especiais e professores que irão atuar com alunos normais. Com o paradigma inclusivo, essa divisão deixa de existir, pois o professor e instituições de ensino devem estar preparados para atender à diversidade de alunos e a formação dos professores deve atender a esse princípio.

Legalmente, a formação dos professores já foi apresentada como importante na construção de uma escola mais inclusiva. A importância é notada nas políticas e nos programas de formação, embora haja necessidade de se fortalecer o viés inclusivo e mudar a forma tradicional como as qualificações para os professores ainda acontecem¹⁸.

A importância de uma formação adequada à realidade docente e que permita uma reflexão inclusiva pode contribuir para a prática pedagógica do professor, além



disso, é importante que as formações enfatizem uma mudança de significados em relação às deficiências.

As políticas de formação para o professor inclusivo devem ir para além de indicações legais. É importante que os cursos de formação abordem discussões, reflexões e a troca de experiências. É preciso que os participantes dessas formações compreendam o conceito de inclusão, e que também haja uma preocupação com a formação inicial desse professor²¹.

Levando em consideração as indicações da perspectiva inclusiva, mais precisamente as indicações previstas em documentos como a Declaração de Salamanca e a LDB n.º 9394/96, nossa compreensão é a de que todos os participantes da comunidade escolar devem colaborar no processo de inclusão de alunos com deficiência. O professor é um dos elementos fundamentais, mas as figuras do grupo gestor, dos demais funcionários, dos alunos e das famílias também desempenham papel muito importante na efetivação da perspectiva inclusiva¹⁻³.

Conclusão

A trajetória da educação especial no Brasil reflete os avanços e desafios enfrentados ao longo de séculos. Desde os esforços iniciais no período imperial, com a criação de instituições específicas para pessoas com deficiência, até os avanços promovidos no século XX, percebe-se um

movimento gradual em direção ao reconhecimento dos direitos das pessoas com deficiência e à busca por um sistema educacional mais inclusivo. As políticas públicas, como a LDB de 1961 e a Lei n.º 10.436/2002, além de marcos internacionais como a Declaração de Salamanca, demonstram a evolução das abordagens para garantir acesso e participação efetiva de todos os alunos na educação. Apesar do progresso, o Brasil ainda enfrenta barreiras estruturais e culturais para a implementação plena de um sistema educacional inclusivo. Problemas como a formação inadequada de professores, falta de infraestrutura e preconceitos persistentes evidenciam que a inclusão demanda esforços contínuos de transformação social e pedagógica. A verdadeira inclusão vai além da inserção física nas escolas; ela exige um compromisso coletivo para assegurar que cada aluno, independentemente de suas condições, se sinta valorizado e receba o suporte necessário para seu desenvolvimento integral.

Portanto, a consolidação da educação inclusiva no Brasil requer a articulação de políticas públicas, investimentos em formação e infraestrutura, além do fortalecimento de uma cultura de respeito à diversidade. Apenas assim será possível garantir que o direito à educação, enquanto um direito humano fundamental, seja plenamente efetivado para todos os cidadãos.

Referências

1. Silva CL, Garcez L. Educação inclusiva. Londrina: Editora e Distribuidora Educacional; 2019. 262 p. Disponível em: http://cm-kl-content.s3.amazonaws.com/201901/INTERATIVAS_2_0/EDUCACAO_INCLUSIVA/U1/LIVRO_UNICO.pdf
2. Baptista CR. Política pública, Educação Especial e escolarização no Brasil. Educ Pesqui. 2019;45:e217423. DOI: 10.1590/S1678-4634201945217423.
3. Mantoan MTE. A Educação Especial no Brasil: da exclusão à inclusão escolar. Campinas: Universidade Estadual de Campinas; 2020. Disponível em: <http://www.lite.fe.unicamp.br/cursos/nt/ta1.3.htm>
4. Bardin L. Análise temática de conteúdo. Lisboa: Edições 70; 2011.
5. Silva CL, Garcez L. Educação inclusiva. Londrina: Editora e Distribuidora Educacional; 2019. 262 p. Disponível em: http://cm-kl-content.s3.amazonaws.com/201901/INTERATIVAS_2_0/EDUCACAO_INCLUSIVA/U1/LIVRO_UNICO.pdf
6. Gugel MA. A pessoa com deficiência e sua relação com a história da humanidade. 2020. Disponível em: <https://www.ampid.org.br/v1/wp-content/uploads/2019/03/A-pessoa-com-defici%C3%Aancia-e-sua-rela%C3%A7%C3%A3o-com-a-hist%C3%B3ria-da-humanidade.pdf>
7. Buss JG, Andrade LM, Stoltz T. Transtorno do Espectro Autista e Inclusão. Curitiba: Juruá Editora; 2019.
8. Casagrande RC, Mainardes J. O campo acadêmico da Educação Especial no Brasil. Rev Bras Educ Espec. 2021;27:e0132. DOI: 10.1590/1980-54702021v27e0132.
9. Baptista CR. Política pública, Educação Especial e escolarização no Brasil. Educ Pesqui. 2019;45:e217423. DOI: 10.1590/S1678-4634201945217423.
10. Gonçalves CVC, Gräff P. Práticas pedagógicas inclusivas no ambiente escolar. In: I SELICEN-Seminário das Licenciaturas-PIBID. PRP. UFFS & II SILE-Seminário Internacional de Letras da Fronteira Sul; 2023; Chapecó. Disponível em: <https://portaleventos.uffs.edu.br/index.php/SELICEN/article/view/20089/13881>
11. Mantoan MTE. A Educação Especial no Brasil: da exclusão à inclusão escolar. Campinas: Universidade Estadual de Campinas; 2020. Disponível em: <http://www.lite.fe.unicamp.br/cursos/nt/ta1.3.htm>
12. Brasil. Ministério da Educação. Lei nº 4.024, de 20 de dezembro de 1961. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Diário Oficial da União, Brasília (DF); 1961. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/1960-1969/lei-4024-20-dezembro-1961-353722-publicacaooriginal-1-pl.html>
13. Brasil. Ministério da Educação. Declaração de Salamanca: sobre princípios, políticas e práticas na área das necessidades educativas. Brasília, DF: MEC; 1994. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/salamanca.pdf>
14. Miranda FD. Aspectos históricos da educação inclusiva no Brasil. Pesqui Prat Educ Inclusiva. 2019;2(3):11-23. Disponível em: <https://periodicos.ufam.edu.br/index.php/educacaoInclusiva/article/view/4867/4442>
15. Brasil. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Resolução CNE/CEB nº 2, de 11 de setembro de 2001. Institui Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica. Diário Oficial da União, Brasília (DF); 2001. Disponível em:



<http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/CEB0201.pdf>

16. Brasil. Lei nº 10.436, de 24 de abril de 2002. Dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais - Libras e dá outras providências. Diário Oficial da União, Brasília (DF); 2002. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2002/l10436.htm
17. Brasil. Decreto nº 5.296, de 2 de dezembro de 2004. Regulamenta as Leis nºs 10.048, de 8 de novembro de 2000, que dá prioridade de atendimento às pessoas que especifica, e 10.098, de 19 de dezembro de 2000, que estabelece normas gerais e critérios básicos para a promoção da acessibilidade das pessoas portadoras de deficiência ou com mobilidade reduzida, e dá outras providências. Diário Oficial da União, Brasília (DF); 2004. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2004/decreto/d5296.htm
18. Franco RMS, Gomes C. Educação inclusiva para além da educação especial: uma revisão parcial das produções nacionais. *Rev Psicopedag.* 2020;37(113):194-207. Disponível em: <https://www.revistapsicopedagogia.com.br/detalhes/636/educacao-inclusiva-para-alem-da-educacao-especial-uma-revisao-parcial-das-producoes-nacionais>
19. Brasil. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva. Brasília, DF: MEC/SEE; 2008. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/politicaeducspecial.pdf>
20. Brasil. Decreto nº 7.480, de 16 de maio de 2011. Revogado pelo Decreto nº 7.690, de 2012. Diário Oficial da União, Brasília (DF); 2011. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2011/decreto/d7480.htm
21. Barbosa AKG, Bezerra TMC. Educação Inclusiva: reflexões sobre a escola e a formação docente. *Ensino Perspect.* 2021;2(2):1-11. Disponível em: <https://revistas.uece.br/index.php/ensinoemperspectivas/article/view/5871>
22. Brasil. Decreto nº 9.465, de 2 de janeiro de 2019. Aprova a Estrutura Regimental e o Quadro Demonstrativo dos Cargos em Comissão e das Funções de Confiança do Ministério da Educação, remaneja cargos em comissão e funções de confiança e transforma cargos em comissão do Grupo-Direção e Assessoramento Superiores - DAS e Funções Comissionadas do Poder Executivo – FCPE. Diário Oficial da União, Brasília (DF); 2019. Disponível em: https://www.in.gov.br/materia/-/asset_publisher/Kujrw0TZC2Mb/content/id/57633286
23. Brasil. Decreto nº 10.502, de 30 de setembro de 2020. Institui a Política Nacional de Educação Especial: Equitativa, Inclusiva e com Aprendizado ao longo da vida. Diário Oficial da União, Brasília (DF); 2020. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2019-2022/2020/decreto/d10502.htm
24. Magalhães TC, Díaz-Rodríguez FM, Fagundes DDA, Santos MOF, Prado-Netto A, Xará GMS, et al. Educação inclusiva: autoconceito profissional de professores. *Res Soc Dev.* 2021;10(11):e248101118719. Disponível em: <https://rsdjournal.org/index.php/rsd/article/download/18719/17494/239635>
25. Ferraz APS, Costas FAT, De Freitas CN. Base Nacional Comum Curricular e educação inclusiva: algumas considerações. *Rev Educ Cult Contemp.* 2020;17(50):78-97. Disponível em: <https://mestradoedoutoradoestacio.periodicoscientificos.com.br/index.php/reeduc/article/view/6346>
26. Brasil. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Diário Oficial da União, Brasília (DF); 1996. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm
27. Silva GP, Maio ER. Educação inclusiva no ensino remoto: fortalecendo o vínculo escola e família. *Rev Diálogos Perspect Educ Espec.* 2021;8(1):41-54. DOI: 10.36311/2358-8845.2021.v8n1.p41-54.
28. Cunha KMMB. O lúdico na educação inclusiva. *Rev Gestão Tecnol.* 2019;1(28):125-137. Disponível em: <https://www.faculdadedelta.edu.br/revistas3/index.php/gt/article/view/27/13>

