


**A INCLUSÃO QUE (AINDA) NÃO ACONTECE: ANÁLISE DE DESAFIOS NA
EDUCAÇÃO INCLUSIVA**

**INCLUSION THAT (STILL) DOESN'T HAPPEN: ANALYSIS OF CHALLENGES IN
INCLUSIVE EDUCATION**

**LA INCLUSIÓN QUE (AÚN) NO SE PRODUCE: ANÁLISIS DE LOS RETOS DE LA
EDUCACIÓN INCLUSIVA**

 <https://doi.org/10.56238/arev7n8-306>

Data de submissão: 29/07/2025

Data de publicação: 29/08/2025

Patrícia Thoma Eltz

Doutora em Diversidade Cultural e Inclusão Social
Instituição: Instituto Federal Sul-rio-grandense (IFSul)
E-mail: patriciaeltz@ifsul.edu.br

Patricia Pinto Wolffenbittel

Doutora em Educação
Instituição: Instituto Federal Sul-rio-grandense (IFSul)
E-mail: patriciawolffenbittel@ifsul.edu.br

RESUMO

Essa pesquisa de abordagem qualitativa do tipo estudo de caso teve como objetivo analisar os desafios relacionados à educação inclusiva vividos pelos estudantes do curso, seja na sua condição de aluno ou de docente, a partir de seus relatos. Esses docentes participantes da pesquisa são estudantes do curso da pós-graduação, Especialização em Educação Práticas Educativas para o Aprender. Os dados foram coletados durante a disciplina Diversidade e Prática Docente Inclusiva, oferecida no ano de 2022 e 2024, através de relato individual proposto em um fórum sobre experiências inclusivas vivenciadas na prática pedagógica de cada um. Foi possível concluir que a educação inclusiva é uma prática complexa que demanda cooperação e comprometimento coletivo, evidenciando a necessidade de superar barreiras institucionais e familiares para garantir o direito à educação de qualidade para todos estudantes.

Palavras-chave: Educação Inclusiva. Vivências. Desafios da Inclusão. Reflexões.

ABSTRACT

This qualitative case study research aimed to analyze the challenges related to inclusive education experienced by students in the course, whether as students or teachers, based on their reports. The teachers participating in the research are students in the graduate course, Specialization in Educational Practices for Learning. The data were collected during the course Diversity and Inclusive Teaching Practice, offered in 2022 and 2024, through individual reports posted on a forum about inclusive experiences in each participant's teaching practice. It was possible to conclude that inclusive education is a complex practice that requires cooperation and collective commitment, highlighting the need to overcome institutional and family barriers to ensure the right to quality education for all students.

Keywords: Inclusive Education. Experiences. Challenges of Inclusion. Reflections.

RESUMEN

Esta investigación de enfoque cualitativo, del tipo estudio de caso, tuvo como objetivo analizar los retos relacionados con la educación inclusiva que experimentan los estudiantes del curso, ya sea en su condición de alumnos o de docentes, a partir de sus relatos. Los docentes que participaron en la investigación son estudiantes del curso de posgrado Especialización en Educación Prácticas Educativas para el Aprendizaje. Los datos se recopilieron durante la asignatura Diversidad y Práctica Docente Inclusiva, impartida en los años 2022 y 2024, a través de relatos individuales propuestos en un foro sobre experiencias inclusivas vividas en la práctica pedagógica de cada uno. Se pudo concluir que la educación inclusiva es una práctica compleja que exige cooperación y compromiso colectivo, lo que pone de manifiesto la necesidad de superar las barreras institucionales y familiares para garantizar el derecho a una educación de calidad para todos los estudiantes.

Palabras clave: Educación Inclusiva. Experiencias. Retos de la Inclusión. Reflexiones.

1 INTRODUÇÃO

A educação inclusiva pode ser entendida como o conjunto de processos político-pedagógicos que asseguram o direito à aprendizagem de todos, mediante o comprometimento da comunidade escolar. Essa concepção pressupõe um modelo educacional que atenda as diversidades intelectuais, físicas, sensoriais, raciais, sociais e de gênero, entre outras. Nesse sentido, implica a transformação das escolas que ainda seguem métodos de ensino tradicionais e padronizados.

A educação inclusiva pode trazer benefícios tanto para estudantes com e sem deficiência, como para a sociedade como um todo, promover o desenvolvimento social e emocional, preparar para a vida em sociedade, além de poder criar uma cultura de respeito e valorização da diversidade. Apesar dos benefícios, a educação inclusiva ainda enfrenta desafios, como a falta de formação adequada para professores. Muitos professores não se sentem preparados para trabalhar com alunos com deficiência em salas de aula inclusivas, e pensando nisso, o IFSul campus Sapucaia do Sul lançou o curso de Especialização em Educação.

O curso de Especialização em Educação: Práticas Educativas para o Aprender tem como objetivo geral possibilitar o aprofundamento e atualização de conhecimentos sobre práticas educativas, tendo, prioritariamente, os processos de aprender e de ensinar como objetos de estudos e reflexão, ampliando as perspectivas do fazer docente na educação. O público-alvo do curso de especialização compreende professores em geral, preferencialmente, que estejam atuando em docência na rede pública.

A disciplina Diversidade e Prática Docente Inclusiva, a primeira disciplina do curso, tem como objetivo compreender os fundamentos, os princípios e os objetivos da educação inclusiva, analisar criticamente os conceitos de exclusão, integração e inclusão na prática docente, além de compreender o sujeito como possuidor de múltiplas dimensões para diferentes interações sociais. Assim, pretende oportunizar, sobretudo, reflexões sobre educação inclusiva, considerando aspectos teóricos e práticos.

O presente texto se origina em pesquisa realizada com professores participantes da disciplina Diversidade e Prática Docente Inclusiva, na pós-graduação em educação Práticas Educativas para o Aprender, através da atividade de relato individual em fórum sobre experiências inclusivas. O objetivo geral deste estudo foi analisar os desafios relacionados à educação inclusiva vividos pelos estudantes do curso, seja na sua condição de aluno ou de docente, a partir de seus relatos. Assim, apresenta-se metodologia, referencial teórico, resultados e discussão, conclusões e referências.

2 METODOLOGIA

A pesquisa se delineou inicialmente com a escrita de relatos de experiências sobre práticas docentes inclusivas. O relato de experiência é um método de pesquisa de abordagem qualitativa que possibilita aos autores refletirem sobre suas ações incentivando uma análise crítica. Para Gil (2007) por meio do relato de experiência é possível descrever e analisar de forma crítica a própria vivência, contribuindo assim para o desenvolvimento pessoal, profissional e para construção de novos conhecimentos.

A coleta e análise dos dados da pesquisa baseou-se nos princípios do estudo de caso, considerando a especificidade do objeto de estudos, a saber, dificuldades e desafios na educação inclusiva. O estudo de caso é um tipo de investigação que trata sobre uma situação específica, procurando encontrar as características e o que há de essencial nela. O Estudo de Caso é uma situação única em que se lida com inúmeras variáveis de interesse e não apenas com pontos de dados. Gil (2010) conceitua o estudo de caso como um estudo aprofundado sobre objetos que podem ser um indivíduo, uma organização, um grupo ou um fenômeno e que pode ser aplicado nas mais diversas áreas do conhecimento.

O presente estudo, de abordagem qualitativa, partiu de dados oriundos da atividade realizada durante a disciplina Diversidade e Prática Docente Inclusiva. A atividade foi individual através de relato no fórum sobre experiências na educação inclusiva. Foi solicitado que cada um descrevesse uma experiência vivenciada na sua prática docente, a partir de interlocuções com conteúdos estudados no curso. Para esse estudo, buscou-se destacar-se os desafios com a educação inclusiva na prática das escolas de educação básica.

A análise e interpretação de dados em pesquisas do tipo estudo de caso pode ser delineada por categorias considerando a qualidade dos achados. A forma de análise em estudos de caso pressupõe a relação com os temas estudados e na consequente elaboração de um texto discursivo (GIL, 2010).

3 REFERENCIAL TEÓRICO

A temática da inclusão escolar exige, conforme Mantoan (2006), uma compreensão que vai além da mera presença física do estudante na sala de aula. A autora enfatiza que a verdadeira inclusão requer uma mudança significativa na postura das instituições escolares, que devem reconhecer e valorizar as singularidades de cada educando. Esse reconhecimento implica não apenas em adaptações curriculares, mas também em uma escuta atenta às necessidades e potencialidades dos alunos, promovendo ações concretas que garantam o sentimento de pertencimento e assegurem a continuidade do processo educativo.

Nesse contexto, a inclusão se apresenta como um compromisso ético e pedagógico, que demanda engajamento coletivo e sensibilidade às diferenças. A efetivação de práticas inclusivas implica em transformar a cultura escolar, tornando-a mais acolhedora, democrática e plural. A escuta ativa do aluno, portanto, é elemento fundamental para que suas vivências e trajetórias sejam consideradas no planejamento e na execução das atividades escolares.

Paralelamente, a construção de uma relação colaborativa entre escola e família torna-se imprescindível para o êxito da inclusão. De acordo com Paro (2000), essa relação deve ser concebida como uma via de mão dupla, baseada no respeito mútuo, na escuta ativa e na corresponsabilidade pelo processo educativo. A parceria entre docentes e familiares, nesse sentido, deve ser pautada pelo diálogo constante e pela construção conjunta de estratégias que favoreçam o desenvolvimento integral do estudante.

Quando se considera que a inclusão deve abranger não apenas o aluno, mas também o seu grupo familiar, adota-se uma perspectiva ampliada e relacional do processo inclusivo. Essa abordagem, ao compreender a inclusão como contínua e humanizadora, evidencia a necessidade de práticas pedagógicas que se pautem na empatia, na alteridade e na valorização das relações interpessoais. Assim, a inclusão deixa de ser vista como um conjunto de ações pontuais para se constituir como um princípio orientador de toda a vivência escolar.

A inclusão escolar, no contexto contemporâneo, deve ser compreendida como uma responsabilidade coletiva, que ultrapassa a atuação de especialistas e se estabelece como compromisso cotidiano de toda a comunidade educativa. Conforme aponta Sassaki (2005), a inclusão não é uma tarefa restrita a profissionais especializados, mas requer o envolvimento ativo de todos os agentes escolares — professores, gestores, alunos, funcionários e famílias —, sustentada por atitudes de empatia, escuta atenta e respeito às diferenças. Tal perspectiva desloca o foco de uma prática centrada apenas em recursos técnicos ou diagnósticos clínicos para uma abordagem mais humanizada e relacional.

Nesse sentido, a inclusão verdadeira não se resume à disponibilização de recursos físicos ou ao conhecimento de laudos médicos. Embora esses elementos possam contribuir para a adaptação do ambiente escolar, não são eles que, isoladamente, garantem uma educação inclusiva e de qualidade. O que se mostra fundamental, nesse contexto, é a existência de uma prática pedagógica sensível, ética e comprometida com o direito de toda criança de sentir-se pertencente, respeitada e valorizada em seu processo de aprendizagem. Tal prática envolve escuta ativa, planejamento intencional e mediações que reconheçam as singularidades dos estudantes como ponto de partida para o ensino.

Mantoan (2003) introduz o conceito de “adaptação significativa” para se referir às intervenções pedagógicas que respeitam as necessidades dos alunos sem comprometer o sentido educativo das propostas. Diferente das adaptações meramente técnicas ou paliativas, trata-se de garantir o acesso ao conhecimento por meio de estratégias pedagógicas que mantenham a intencionalidade formativa e o rigor didático, ao mesmo tempo em que acolham as especificidades dos estudantes. Essa postura docente exige, portanto, sensibilidade, criatividade e constante reflexão sobre as práticas cotidianas.

Outro aspecto relevante nesse processo é a escuta ativa das famílias, reconhecendo-as como parceiras fundamentais na construção da inclusão. Saviani (2007) ressalta que essa relação deve ser permeada pela ética do cuidado e da escuta, o que implica respeitar os limites, desejos e contextos socioculturais de cada aluno e de seus responsáveis. O diálogo com a família, portanto, não deve ser um ato pontual ou burocrático, mas uma construção permanente de confiança e corresponsabilidade.

Assim, evidencia-se que a prática inclusiva vai muito além da presença de recursos materiais ou da existência de um diagnóstico formal. Trata-se, essencialmente, de uma postura ética e pedagógica que valoriza a singularidade de cada sujeito e reconhece o papel transformador do professor. Pequenas ações — como reorganizar o espaço, diversificar estratégias, adaptar a linguagem ou propor diferentes formas de participação — podem ter impacto significativo quando realizadas com intencionalidade, empatia e compromisso com a equidade. A formação docente, nesse contexto, deve privilegiar uma abordagem crítica e reflexiva, que prepare o educador para atuar com sensibilidade frente à complexidade das relações humanas e à diversidade presente no espaço escolar.

A efetivação de uma educação inclusiva e de qualidade pressupõe, entre outros fatores, o envolvimento ativo e consciente da família no processo educativo. Paro (2000) destaca que a participação familiar deve ser construída por meio de uma escuta sensível, pautada na confiança mútua e no respeito às especificidades de cada contexto. A corresponsabilidade entre escola e família não apenas fortalece os vínculos educativos, como também amplia as possibilidades de desenvolvimento integral do estudante. No entanto, quando há resistência ou negação por parte da família em aceitar a condição da criança ou em buscar os apoios necessários, o trabalho pedagógico encontra sérias limitações, o que pode comprometer o progresso escolar e emocional do aluno.

Diante dessa realidade, impõe-se ao educador um papel que transcende a dimensão técnica de sua formação. É necessário mobilizar habilidades socioemocionais, como a empatia, a paciência, a escuta ativa e o respeito às trajetórias familiares, para lidar com situações delicadas de maneira ética e persistente. O desafio é encontrar formas de construir pontes, mesmo em contextos adversos, respeitando o tempo da família sem abdicar da defesa do direito à educação inclusiva.

Complementando essa perspectiva, Mantoan (2003) argumenta que o olhar da escola deve ir além dos diagnósticos clínicos e das limitações aparentes. Para que a inclusão se concretize de forma significativa, é imprescindível que a instituição reconheça os potenciais, interesses e modos alternativos de expressão dos alunos. A centralidade do processo educativo deve estar no sujeito em sua totalidade, e não em sua deficiência. Tal concepção rompe com práticas excludentes e promove um ambiente de aprendizagem plural, no qual cada estudante tem espaço para participar ativamente.

Entretanto, embora a sensibilidade, o comprometimento e a formação contínua dos professores sejam elementos fundamentais para a construção de práticas inclusivas, não se pode negligenciar a importância das condições objetivas de trabalho. Sassaki (2005) e Rodrigues (2006) ressaltam que o sucesso da inclusão também depende do suporte institucional, da existência de recursos pedagógicos adequados, da oferta de formação específica e de políticas públicas que garantam infraestrutura e apoio técnico especializado. Ou seja, a inclusão não pode ser encarada como responsabilidade individual do docente, mas como um compromisso coletivo que exige investimento e organização por parte das redes de ensino e da gestão escolar.

Assim, a prática inclusiva efetiva emerge da articulação entre fatores humanos, estruturais e institucionais. A escuta da família, o reconhecimento do potencial do aluno e o suporte às condições de trabalho docente são dimensões interdependentes que, quando consideradas conjuntamente, tornam possível uma educação verdadeiramente democrática, ética e humanizadora.

4 RESULTADOS E DISCUSSÃO

A discussão dos dados coletados será realizada tendo por referência o objetivo proposto para este estudo que foi analisar os desafios vividos pelos estudantes do curso, seja na sua condição de aluno ou de docente relacionado à educação inclusiva, a partir dos relatos dos professores, estudantes do curso. em relação à prática docente frente à educação inclusiva, a partir dos relatos de professores da educação básica. Serão destacados os relatos dos professores preservando a escrita original, e analisados considerando a categoria dificuldades e desafios da educação inclusiva. O diálogo com a teoria de referência acompanha as análises realizadas.

O relato foi uma atividade individual de participação no fórum sobre experiências com a educação inclusiva. Seguem os principais relatos descritos pelos professores participantes da disciplina relacionados às dificuldades e desafios na educação inclusiva.

Durante minha trajetória acadêmica sempre me chamou atenção como os alunos destacados eram excluídos, não apenas pelos colegas que tinham inveja da facilidade de aprendizagem natural do dito cujo “Nerd” ou do “Bolsista do Prouni”, como também dos professores que,

erroneamente, pensam que este aluno não precisa de atenção ou orientação. Vi vários colegas meus fazerem TCC¹ sem ter uma orientação de seus orientadores, pois se fulaninho conseguiu passar na prova do Prouni, o que é fazer um TCC não é mesmo? Eu mesma fui excluída durante a graduação por ter sido bolsista, e meu orientador disse para mim que não estava mais aceitando orientandos, mas que como ele havia investigado minhas notas, e descoberto que eu era bolsista do Prouni e que fazia várias disciplinas no semestre e estava me saindo bem, ele sabia que o TCC não seria nada para mim... E foi assim que fiz TCC sem orientação, e meus antigos colegas bolsistas também sofreram exclusão por parte dos professores que ao investigarem o histórico escolar do aluno chegaram à conclusão que o mesmo não precisava ser ensinado, sendo que a grande maioria destes alunos nunca haviam feito um TCC antes... **Eu escondi durante anos que era bolsista porque tinha vergonha de ser taxada de nerd e ser excluída no meu ambiente profissional, pois já ouvi coisas do tipo: te liga com essa gurria aí, ela é bolsista, vai roubar o teu cargo rapidinho...** O que vivenciamos em sala de aula é apenas um reflexo de como a sociedade age como um todo, e isso é torturante para mim, pois eu realmente incentivo as pessoas a buscarem conhecimento e desenvolvimento pessoal e profissional, e tenho que esconder minhas conquistas para poder viver com liberdade, sem gerar insegurança nos outros para não atrair situações de sabotagem (Relato 01).

O relato é significativo e aponta para uma dimensão pouco discutida da exclusão escolar: a discriminação de alunos considerados “bem-sucedidos” ou com desempenho satisfatório destacado, muitas vezes vistos como autossuficientes. Isso revela um problema estrutural e relacional na cultura acadêmica brasileira — especialmente em contextos de políticas de democratização do acesso à educação superior, como o Prouni². A educação inclusiva, em sua concepção mais ampla, pressupõe o reconhecimento da singularidade de todos os sujeitos, independentemente de sua condição de deficiência, origem social, racial ou de desempenho acadêmico. No entanto, ainda persiste na prática universitária um fenômeno de exclusão pouco problematizado: a invisibilização dos estudantes considerados “competentes demais”. Esse tipo de exclusão opera de maneira simbólica e emocional, minando direitos fundamentais como o de ter acompanhamento, orientação e reconhecimento dentro do processo formativo.

Durante a trajetória acadêmica, é possível observar como estudantes que se destacam pelo rendimento escolar — frequentemente nomeados de forma pejorativa como “nerds” ou “os do Prouni” — são tratados com negligência tanto por colegas quanto por docentes. Freire (1996) nos alerta sobre a importância da escuta sensível e do respeito ao educando como sujeito de direitos, e não como um número ou um índice de desempenho. No entanto, muitos estudantes, especialmente os que ingressam pelo Programa Universidade para Todos (Prouni), são reduzidos a seus históricos escolares e tratados como autossuficientes, como se bons resultados implicassem ausência de necessidades pedagógicas.

¹ TCC - refere-se a trabalho de conclusão de curso.

² PROUNI- Programa universidade para todos, conforme Lei 11096/2005. Destinado a candidatos brasileiros sem diploma de curso superior, a pré-seleção terá como base o resultado obtido pelo candidato no Exame Nacional do Ensino Médio (Enem), considerando as duas últimas edições imediatamente anteriores ao processo seletivo do Prouni onde o seu resultado tenha sido no mínimo 450 pontos na média das 5 (cinco) notas do exame e nota na redação que não seja zero. Disponível em: <https://acessounico.mec.gov.br/prouni/duvidas> Acesso em 12 ago 2025.

Tal postura é contrária ao que defende Vygotsky (2001), ao destacar que todo processo de aprendizagem ocorre na interação com o outro, sendo o papel do mediador (professor/orientador) essencial para o desenvolvimento do estudante, independentemente de seu ponto de partida. Ao assumir que alunos com bom desempenho não precisam de acompanhamento, cria-se um paradoxo: a meritocracia é celebrada discursivamente, mas punida na prática quando representa uma ameaça simbólica à ordem estabelecida.

Além disso, como observa Fraser (2002), as desigualdades sociais se manifestam tanto na redistribuição de recursos quanto no reconhecimento simbólico. Ao negar orientação adequada a bolsistas ou expor publicamente sua condição como algo “suspeito”, o sistema universitário contribui para uma cultura de exclusão simbólica, onde conquistas oriundas de esforço e políticas públicas passam a ser alvo de desconfiança ou hostilidade.

O silenciamento de identidades acadêmicas — como o receio de revelar ser bolsista para não sofrer represálias — reflete uma estrutura meritocrática perversa, que celebra o sucesso desde que este não ultrapasse fronteiras de classe, gênero ou origem. Como aponta Bourdieu (1998), a escola não apenas reproduz desigualdades, mas também sanciona simbolicamente os lugares sociais por meio de práticas que naturalizam a exclusão sob o manto da neutralidade.

Dessa forma, é fundamental repensar as práticas docentes e institucionais que reproduzem esse tipo de exclusão velada. A ausência de orientação de TCC, por exemplo, como relatado, configura uma violação do direito educacional, além de representar uma negligência ética por parte da universidade. Mantoan (2006) reforça que a inclusão implica considerar todas as formas de diversidade, inclusive as que envolvem estudantes que, por sua origem social ou desempenho, são erroneamente percebidos como "autossuficientes".

Para que a educação superior seja, de fato, um espaço de formação crítica e emancipadora, é essencial romper com a lógica da meritocracia excludente e reconhecer que todos os alunos, independentemente do desempenho acadêmico, têm direito à escuta, ao acompanhamento e ao acolhimento. Superar essa cultura exige uma atuação pedagógica baseada na ética do cuidado, no respeito à diversidade e na valorização das conquistas individuais como fruto de trajetórias complexas e muitas vezes invisibilizadas.

Dando continuidade às análises, apresentamos o relato 2:

Recentemente presenciei uma situação que me causou um grande desconforto, um episódio que me fez repensar as políticas para a inclusão. Em meu ambiente de trabalho, ouvi a seguinte frase pelos corredores da escola: "Ela se negou a ficar com os alunos pois ele é autista". Ao saber realmente o que havia ocorrido, descobri que uma pedagoga havia se negado de atuar em uma sala pois dentro dos alunos da turma um "era autista".

Primeiramente dentro deste contexto destaco, que em nenhum momento havia informações sobre a criança ser autista ou não, era um ato de diagnosticar feito por professoras, algo que me incomoda muito, pois em minha visão não temos conhecimentos e nem formação para diagnosticar nenhuma criança. Outro destaque que gostaria de fazer é que o ato descrito acima não teve nenhum tipo de condenação, conversa, algo que me entristeceu ainda mais e que não há situação que exemplifique mais a necessidade de políticas públicas que garantam a inclusão no ambiente seja escolares ou não do que a expressa acima (Relato 2).

O relato recente sobre a negativa de uma pedagoga em atuar em uma turma sob a justificativa de que um dos alunos seria autista evidencia, de forma contundente, as lacunas que ainda persistem na efetivação das políticas de inclusão educacional. Tal episódio não apenas reflete preconceitos e práticas excludentes, mas também revela a fragilidade na formação e no preparo dos profissionais para lidar com a diversidade presente nas escolas. A ausência de diálogo ou condenação ao ato demonstra, ainda, a naturalização dessas posturas, que compromete a construção de ambientes educacionais verdadeiramente inclusivos.

Em primeiro lugar, destaca-se o fato de que a identificação de uma condição como o Transtorno do Espectro Autista (TEA) não pode — e nem deve — ser realizada por profissionais não especializados, como as professoras citadas no relato. Conforme apontam autores como Sassaki (2005) e Mantoan (2003), o diagnóstico clínico é uma atribuição de profissionais da saúde com formação específica, e sua utilização inadequada por docentes pode gerar preconceitos e estigmatização injustificada. Essa tendência para “diagnosticar” informalmente na escola demonstra desconhecimento e falta de preparo para compreender a diversidade de formas de aprender e se comportar dos alunos, o que pode resultar em discriminação e exclusão.

Além disso, a recusa da professora em atuar na sala de aula por conta da suposta presença de um aluno autista configura uma atitude de exclusão explícita, contrária aos princípios que regem a educação inclusiva, como a garantia do direito de todos os alunos à educação em ambiente comum, com apoio adequado e respeito às singularidades (BRASIL, 2008). Tal comportamento, além de ferir o princípio da inclusão, revela o impacto das concepções equivocadas e do preconceito internalizado entre os profissionais da educação, que, muitas vezes, não se sentem preparados ou estão inseguros para atuar em contextos diversos.

O fato de que essa situação não tenha sido objeto de discussão ou repreensão institucional reforça a necessidade urgente de políticas públicas que não apenas garantam o acesso dos alunos com deficiências às escolas regulares, mas que também promovam a formação continuada, o acompanhamento e o suporte técnico e emocional para os profissionais da educação. De acordo com Paro (2000), a construção de uma escola inclusiva demanda um comprometimento coletivo e uma

mudança cultural que envolva toda a comunidade escolar, baseando-se na escuta, no respeito e na valorização das diferenças.

Este cenário também dialoga com a ética do cuidado, destacada por Saviani (2007), que implica acolher a diversidade e agir com responsabilidade social e pedagógica. A falta de reação ao ato discriminatório indica a persistência de práticas e atitudes excludentes, que fragilizam o direito à educação para todos e evidenciam a distância entre a normatização legal e a realidade vivenciada no cotidiano escolar.

Portanto, o episódio relatado representa um sintoma preocupante de que as políticas públicas de inclusão ainda encontram barreiras significativas para sua implementação efetiva. A superação em relação a este tipo de dificuldades exige a promoção de uma formação integral dos profissionais, que os capacite para lidar com a diversidade de forma ética e humanizadora, assim como a criação de ambientes de trabalho que estimulem o diálogo, a reflexão crítica e a solidariedade. Só assim será possível avançar na construção de uma educação inclusiva que respeite e valorize as singularidades de cada estudante, assegurando seu direito à participação plena e efetiva no espaço escolar.

O relato 3, apresentado a seguir, traz mais um exemplo de situação cotidiana nas escolas em relação a práticas de inclusão:

Infelizmente a teoria e a prática se diferem muito em algumas escolas públicas. Trabalhei como estagiária de inclusão em 2019, nessa escola quando o aluno se desorganizava eu era orientada a sair da sala e ficar passeando com ele pela escola para não "atrapalhar" as outras crianças, privando o aluno do convívio com os colegas e o acesso à educação. Os municípios contratam estagiárias para trabalhar com inclusão sem oferecer nenhuma orientação sobre o tema, pessoas despreparadas que precisariam no mínimo uma formação inicial para poder oferecer um apoio de qualidade (Relato 3).

A inclusão escolar, como política pública e princípio pedagógico, pressupõe o direito de todos os alunos à participação plena no ambiente educacional, garantindo o acesso, a permanência e o desenvolvimento acadêmico e social (BRASIL, 2008). Contudo, a realidade vivenciada em muitas escolas públicas revela uma distância significativa entre os preceitos teóricos e sua efetivação prática. O relato da experiência como estagiária de inclusão em 2019, em que a orientação era retirar o aluno desorganizado da sala para “não atrapalhar” os demais, evidencia práticas excludentes que comprometem o direito à educação inclusiva.

Essa conduta contraria diretamente os fundamentos da educação inclusiva, que requer a permanência do estudante com deficiência no ambiente comum, com suporte pedagógico adequado para sua participação (MANTOAN, 2003). Ao isolar o aluno da convivência com os colegas, a escola

não apenas limita seu desenvolvimento social, mas também fere o princípio da convivência e do pertencimento, essenciais para a aprendizagem significativa (VYGOTSKY, 2001).

Outro aspecto crucial apontado no relato é a contratação de estagiárias para atuar na inclusão sem o requisito de formação adequada. Tal realidade revela uma falha estrutural no sistema educacional, que frequentemente delega responsabilidades a profissionais despreparados, sem garantir os recursos humanos capacitados para o atendimento especializado. Segundo Sassaki (2005), a inclusão exige não apenas a presença física do aluno, mas um compromisso ético e pedagógico de toda a comunidade escolar, que deve estar preparada para acolher a diversidade. A falta de preparo dos profissionais compromete a qualidade do apoio oferecido e reforça a manutenção de práticas excludentes.

Essa problemática reflete a necessidade premente de investimentos em formação inicial e continuada dos educadores, como forma de promover a sensibilização e a competência para atuar em contextos inclusivos (PARO, 2000). A formação não deve ser entendida como um evento pontual, mas como um processo permanente que articula teoria e prática, possibilitando a construção de estratégias pedagógicas adequadas às demandas dos alunos.

Além dos aspectos analisados em relação à “não inclusão” praticada pela estagiária, que fora demandado pela professora titular da turma, destacamos os riscos de que ações como estas, possam se caracterizar como maus exemplos para os demais alunos da turma. Pois, mostrariam uma forma inadequada de condução do desafio de incluir um estudante com dificuldades, ao simplesmente afastá-lo do ambiente da sala de aula.

Portanto, o cenário relatado demonstra que a implementação da inclusão escolar requer mais do que normativas e discursos; demanda estruturação efetiva das escolas, capacitação dos profissionais e uma cultura escolar comprometida com a equidade e a justiça social. Superar as barreiras práticas é fundamental para garantir que o direito à educação de qualidade seja uma realidade para todos os estudantes, especialmente aqueles com necessidades específicas.

O relato 4 traz uma experiência relacionada à situação de estudante do ensino fundamental, marcante para sua trajetória e evocado na atividade proposta:

Inicialmente, gostaria de destacar a fala que a Prof^a. nos disse em nosso primeiro encontro da disciplina. Enfatizou que a Educação Inclusiva não está apenas relacionada à deficiência física, mas também a aspectos relacionados à religião, raça, cor, orientação sexual, porte físico (gordo-magro), entre outros. Como não atuo em sala de aula, não tenho vivências sobre a educação inclusiva relacionada a uma deficiência e/ou intelectual. Ressalto a importância de trabalhar assuntos relacionados a gênero e orientação sexual nas escolas. Visto que tive momentos da minha trajetória escolar, especificamente, nos anos finais do ensino fundamental, de piadas e olhares maldosos referente a minha orientação sexual. Sendo assim,

a sala de aula, é um espaço onde tod@s devem se sentir bem e acolhid@s, prevalecendo a empatia e o bom convívio dos que dela fazem parte (Relato 4).

A concepção contemporânea de educação inclusiva ultrapassa a abordagem restrita às deficiências físicas ou intelectuais, abrangendo uma multiplicidade de dimensões que compõem a diversidade humana, tais como religião, raça, cor, orientação sexual e características corporais (MANTOAN, 2003; SASSAKI, 2005). Essa ampliação do conceito é fundamental para a construção de ambientes escolares que promovam o respeito, a equidade e o pertencimento para todos, independentemente das singularidades de cada indivíduo.

A inclusão deveria ser compreendida como um compromisso ético e pedagógico que reconhece a pluralidade de identidades presentes na escola, promovendo uma cultura de empatia e acolhimento. A importância de abordar questões relacionadas ao gênero e à orientação sexual no contexto escolar é corroborada por estudos que apontam a escola como um espaço estratégico para a prevenção de preconceitos, discriminações e violências (FREIRE, 1996; SAVIANI, 2007).

A experiência pessoal de vivenciar piadas e olhares maldosos referentes à orientação sexual durante os anos finais do ensino fundamental revela como a exclusão pode manifestar-se de formas sutis e cotidianas, impactando negativamente o desenvolvimento e o bem-estar dos estudantes. Nesse sentido, torna-se imprescindível que as práticas educativas estejam orientadas para a promoção do respeito à diversidade, de modo a garantir que a sala de aula seja um espaço seguro e acolhedor, onde a empatia e o convívio harmonioso sejam valorizados (PARO, 2000).

Além disso, a inclusão ampliada reforça a necessidade de que as políticas públicas e as ações escolares incorporem uma perspectiva interseccional, considerando as múltiplas identidades e os desafios enfrentados por estudantes em suas trajetórias. Conforme destaca Crenshaw (1991), a interseccionalidade³ possibilita uma compreensão mais complexa das desigualdades, contribuindo para a construção de práticas pedagógicas que enfrentam opressões de forma integrada e efetiva.

Portanto, a educação inclusiva, como projeto social e educativo, deveria promover não apenas o acesso, mas também a permanência e a participação plena de todos os estudantes, respeitando suas diferenças e potencialidades. Só assim será possível construir um ambiente escolar verdadeiramente democrático e humanizador, onde cada sujeito possa se sentir valorizado e acolhido em sua integralidade.

O relato 5 apresenta uma experiência relacionada à educação infantil:

Sou iniciante na docência, mas já passei por situações frustrantes em caso de inclusão na

³ Refere-se à análise de como diferentes categorias sociais como raça, gênero, classe e outras, se cruzam e interagem para criar sistemas complexos de opressão e privilégio.

educação infantil. O motivo da minha frustração é o descaso e a negligência familiar, o caso de uma criança autista severa que se mutilava devido ao sofrimento por falta de tratamento adequado, sentindo-se pressionada pela escola para procurar tratamento, a família decidiu por retirar a criança da escola (Relato 5).

A experiência relatada por uma professora iniciante, marcada pela frustração diante do caso de uma criança autista severa que se mutilava e acabou sendo retirada da escola pela família, evidencia um dos maiores desafios na efetivação da educação inclusiva: a negligência e o descaso familiar. A inclusão escolar, especialmente na educação infantil, demanda um esforço coletivo e articulado entre escola, família e serviços especializados, com vistas ao desenvolvimento integral da criança (MANTOAN, 2003; SASSAKI, 2005).

A educação infantil é um importante momento para a identificação precoce das necessidades específicas e para a implementação de estratégias pedagógicas e de cuidado que promovam o bem-estar e o desenvolvimento da criança (BRASIL, 2009). Contudo, como apontam autores como Paro (2000), a participação ativa e comprometida da família é imprescindível para o sucesso desse processo. A ausência de apoio familiar, aliada à falta de acesso a tratamentos adequados, pode agravar o sofrimento do aluno, prejudicando sua permanência e evolução escolar.

No caso citado, o sofrimento manifestado pela criança, expresso através da automutilação, sinaliza a complexidade dos desafios enfrentados, que vão além da sala de aula. De acordo com Saviani (2007), a inclusão deve ser entendida como um processo holístico que articula ações pedagógicas, sociais e de saúde, buscando acolher e apoiar o sujeito em sua totalidade. A pressão exercida pela escola para que a família busque tratamento, embora bem-intencionada, pode gerar resistência e ruptura no vínculo, caso não seja acompanhada por estratégias de diálogo, empatia e mediação.

Além disso, a fragilidade do suporte institucional e a possível ausência de políticas públicas integradas que articulem educação, saúde e assistência social contribuem para o agravamento dessa situação (SASSAKI, 2005). O educador, especialmente em início de carreira, pode sentir-se desamparado e desmotivado diante dessas dificuldades, o que reforça a necessidade de formação contínua e de redes de apoio que auxiliem no manejo de casos complexos.

Portanto, o relato ressalta a importância de repensar as práticas escolares e as políticas públicas para a inclusão, promovendo não apenas a acessibilidade física e pedagógica, mas também o fortalecimento das relações com as famílias e o acesso a serviços especializados. Somente assim, será possível garantir que a educação inclusiva cumpra seu papel de promover o direito de todas as crianças a uma educação digna, acolhedora e transformadora.

Igualmente relacionado à experiência na educação infantil, trazemos o relato 6:

Tive uma aluna uma vez na educação infantil, ela tinha 3 anos, não havia nenhum laudo ou acompanhamento médico, ela tinha crises de choro, gritos, se jogava no chão, se mordia, era agressiva com alguns colegas, não havia desenvolvido a fala e nem autonomia em muitas tarefas diárias, para se alimentar era extremamente seletiva e tinha dificuldade de aceitar trocar de ambiente e receber pessoas novas. Para ela se acalmar quando estava em uma crise, eu descobri que se eu cantasse a música do “Parabéns”, ela ia devagar se regulando novamente e interagia comigo para bater palmas, por fim acaba gargalhando. Eu fazia os relatos para a mãe, mas ela não reconhecia, não procurou auxílio médico e sempre dava uma disfarçada. Essa mãe trabalhava como juíza em um fórum e também tinha um menino de 5 anos que apresenta algumas dificuldades, inclusive era muito agressivo. A escola fez várias tentativas de auxiliar essa família, através de reuniões, bilhetes, retornos em pareceres descritivos de ambos, sugerir profissionais diversos, mas ela se sentiu acuada e retirou as crianças da escola, pois não aceitou as nossas intervenções. Infelizmente não consegui auxiliar a aluna, foi bem frustrante, mas faz parte do processo, nem sempre conseguimos obter êxito em nossas ações (Relato 6).

A inclusão na educação infantil apresenta desafios multifacetados, especialmente quando envolve crianças com comportamentos atípicos e sem diagnóstico médico formal. O relato sobre a aluna de três anos que manifestava crises intensas, agressividade e dificuldades de comunicação, sem acompanhamento clínico ou laudo, evidencia a complexidade da atuação docente nesse contexto e a importância do envolvimento familiar para o sucesso do processo inclusivo.

Segundo Mantoan (2003), a inclusão vai além da presença física do aluno na escola; ela demanda uma articulação entre práticas pedagógicas adequadas, apoio interdisciplinar e a parceria efetiva entre escola e família. No caso em questão, apesar dos esforços da equipe escolar para acolher a criança e auxiliar a família, houve uma resistência familiar que culminou na retirada das crianças da escola, demonstrando uma das principais barreiras enfrentadas pela educação inclusiva: a negação ou falta de reconhecimento das necessidades especiais por parte dos responsáveis (PARO, 2000).

A ausência de um diagnóstico médico formal e o não reconhecimento da situação pela mãe, que ocupava uma posição social de destaque, revelam como fatores socioemocionais e culturais podem interferir no acesso ao tratamento adequado. Essa negação pode ser compreendida a partir das discussões de Saviani (2007), que destaca a importância da escuta ativa e do estabelecimento de vínculos de confiança para promover a corresponsabilidade entre escola e família, sobretudo em contextos de vulnerabilidade emocional.

A experiência da docente ao identificar estratégias para auxiliar no equilíbrio emocional da criança, como o uso da música, mostra a importância da mediação pedagógica sensível e criativa, fundamentada em uma prática reflexiva e humanizadora (SASSAKI, 2005). Contudo, o insucesso em garantir a continuidade do processo educativo da criança reforça que a inclusão não é um ato isolado do professor, mas um processo coletivo que depende de políticas públicas, suporte institucional e da participação ativa dos familiares (STAINBACK; STAINBACK, 1999).

Dessa forma, esse relato aponta para a necessidade urgente de fortalecer políticas integradas entre educação, saúde e assistência social, que possam oferecer apoio efetivo às famílias e garantir o direito das crianças a um atendimento educacional qualificado e inclusivo. Também destaca a importância da formação continuada dos profissionais da educação para lidar com a complexidade das demandas apresentadas na infância, sobretudo no que tange à identificação precoce e ao acolhimento das singularidades de cada criança.

Por meio do relato 7, observamos mais uma situação que demanda um olhar ampliado sobre a inclusão escolar:

Por 2 anos acompanhei um mesmo menino, ele necessitava de uma fisioterapeuta para caminhar melhor, uma fono para desenvolver a fala, entre outros, mas infelizmente deparei-me com uma família que não fornecia os acompanhamentos necessários para o desenvolvimento dele. A escola tentou comunicar-se com a família, no entanto prometiam e nada faziam. Acredito que a escola tem um papel muito importante para o desenvolvimento de todos, mas sem um acompanhamento da área da saúde e o apoio da família, nós professores ficamos de mãos atadas (Relato 7).

A trajetória de acompanhamento de uma criança com deficiências e, conseqüentemente, necessidades de atendimentos específicos, por dois anos, em que se constatou a ausência do suporte familiar necessário para o desenvolvimento pleno, evidencia uma das maiores dificuldades enfrentadas no processo de inclusão escolar: a falta de interlocução e compromisso efetivo entre família, escola e serviços de saúde. Essa situação limita significativamente o potencial de avanço pedagógico e social do aluno, sobrecarregando os educadores e restringindo as possibilidades de intervenção eficaz (MANTOAN, 2003; SASSAKI, 2005).

A escola, como espaço de educação e socialização, tem o papel fundamental de acolher e promover o desenvolvimento integral das crianças, especialmente aquelas com deficiências. No entanto, essa responsabilidade não pode ser compreendida de forma isolada ou exclusiva, pois, como apontam Paro (2000) e Stainback & Stainback (1999), a educação inclusiva é um processo coletivo que requer a atuação conjunta de múltiplos atores, incluindo profissionais da saúde, família e comunidade escolar. A ausência do acompanhamento interdisciplinar — no caso, fisioterapia e fonoaudiologia — compromete a efetividade das práticas pedagógicas, pois limita o desenvolvimento das habilidades motoras e comunicativas essenciais para a participação plena do aluno no ambiente escolar.

Além disso, o envolvimento familiar é reconhecido como um elemento indispensável para o sucesso da inclusão. Saviani (2007) destaca que a corresponsabilidade entre escola e família implica diálogo constante, confiança e comprometimento com o processo educativo. Quando a família não

cumprir com sua parte, apesar das tentativas da escola de estabelecer comunicação, o educador se vê limitado em sua atuação, como expressa o relato, ficando “de mãos atadas” diante da situação.

Dessa forma, a inclusão efetiva requer a articulação de políticas públicas integradas que garantam acesso e continuidade dos serviços de saúde, educação e assistência social, bem como estratégias para fortalecer o vínculo entre escola e família (SASSAKI, 2005). A formação continuada dos educadores também se mostra essencial para que possam mediar esses desafios com sensibilidade, criatividade e resiliência, promovendo um ambiente acolhedor e favorecendo o desenvolvimento integral dos alunos.

O relato 8 apresenta uma percepção a partir da experiência em supervisão escolar:

Trabalho em uma escola do Estado, como supervisora e encontro no meu dia-a-dia muita dificuldade em auxiliar alguns professores que ainda têm muita resistência em lecionar com alunos da educação especial. Tento ajudá-los no planejamento, mas alguns são muito resistentes a buscar aprender e incluir. Dificuldade do professor em planejar aulas diferenciadas para alunos do ensino médio que não são alfabetizados principalmente, pois alegam que não fizeram magistério para saber alfabetizar os alunos (Relato 8).

O relato de uma supervisora escolar que vivencia diariamente a resistência de alguns professores em incluir alunos da educação especial no ensino regular revela uma questão central na implementação efetiva da educação inclusiva: a dificuldade docente em planejar e executar práticas pedagógicas diversificadas que atendam às necessidades de todos os estudantes. Esta resistência, especialmente em relação à alfabetização de alunos do ensino médio que não foram alfabetizados previamente, evidencia lacunas na formação inicial e continuada dos professores, bem como na cultura escolar (MANTOAN, 2003; PARO, 2000).

A educação inclusiva, conforme Mantoan (2003), não se limita à presença física do aluno com necessidades especiais na sala de aula, mas requer a reorganização das práticas pedagógicas, a valorização das diferenças e o desenvolvimento de estratégias que garantam a participação plena desses estudantes. Todavia, muitos professores demonstram insegurança e rejeição frente à responsabilidade de adaptar o ensino, sobretudo quando sentem-se despreparados para lidar com desafios específicos, como a alfabetização tardia, que não é contemplada em sua formação inicial (SASSAKI, 2005).

Paro (2000) destaca que o compromisso ético do educador com a inclusão demanda uma postura reflexiva e a busca contínua por conhecimento, pois a educação inclusiva é um processo que envolve o desenvolvimento profissional permanente e a superação de preconceitos e resistências. A dificuldade em planejar aulas diferenciadas, portanto, não deve ser interpretada apenas como falta de

vontade, mas também como sinal da necessidade urgente de políticas de formação docente eficazes que ofereçam suporte técnico e pedagógico aos professores.

Além disso, Saviani (2007) ressalta a importância do trabalho coletivo e da colaboração entre os profissionais da escola, incluindo supervisores e coordenadores pedagógicos, para a construção de uma cultura escolar inclusiva. O papel do supervisor, nesse contexto, é fundamental para mediar conflitos, apoiar os docentes na elaboração de planos pedagógicos e promover a reflexão sobre práticas educativas que atendam à diversidade.

Diante dessas considerações, é imprescindível que as redes de ensino invistam em formação continuada, supervisionada e contextualizada para os professores, além de promover espaços de diálogo e troca de experiências, a fim de fortalecer a competência docente para a educação inclusiva e garantir o direito de todos os alunos a uma aprendizagem significativa.

O relato 9 apresenta uma experiência de estudante vivida no ensino fundamental:

A situação que tenho a relatar não é uma situação positiva a respeito de diversidade e inclusão. Durante o ensino fundamental, tive contato com um colega de turma que fazia parte do espectro autista e todos sabíamos disso, tanto alunos quanto professores, tínhamos ciência do laudo dele, porém nada era feito para que se pudesse dar suporte a esse aluno. Ele possuía dificuldade para realização de atividades em grupo e individuais e era visível a falta de suporte, pois ele realizava as mesmas atividades que nós realizávamos e em muitas delas ele não conseguia uma boa nota, chegando a ser reprovado em um dos anos letivos. Alguns alunos questionavam os professores se podiam ter algum suporte para que pudéssemos ter uma relação melhor com o aluno, mas no final éramos cortados com frases como: "Precisamos que ele seja normal como todos" (Relato 9).

O relato apresentado evidencia uma situação que contraria os princípios fundamentais da educação inclusiva, ao demonstrar a ausência de ações efetivas de suporte pedagógico para um aluno do espectro autista durante o ensino fundamental. Embora tanto alunos quanto professores tivessem ciência do diagnóstico formal, a prática escolar revelou-se inadequada para garantir o desenvolvimento e a participação plena desse estudante, configurando um cenário de exclusão velada.

De acordo com Mantoan (2003), a inclusão escolar transcende a simples presença física do aluno na sala de aula; ela implica o reconhecimento das singularidades de cada estudante e a adaptação do ensino para atender às suas necessidades específicas. O fato de o aluno realizar as mesmas atividades que os colegas, sem qualquer modificação ou suporte, demonstra a ausência desse olhar pedagógico diferenciado, que poderia favorecer sua aprendizagem e interação social.

Essa situação também reflete uma postura deficitária e normatizadora, em que o objetivo da escola seria moldar o aluno “para ser normal”, conforme as palavras do professor relatadas. Sassaki (2005) critica essa visão, ressaltando que a verdadeira inclusão valoriza as diferenças e busca construir

ambientes que respeitem e potencializem as capacidades individuais, ao invés de impor padrões homogêneos.

Além disso, a falta de suporte pedagógico adequado contraria o que defendem Stainback e Stainback (1999), para quem a inclusão deve envolver toda a comunidade escolar, com estratégias que envolvam professores, alunos e familiares na construção de um ambiente acolhedor e propício ao desenvolvimento. A ausência de escuta e de resposta às solicitações dos alunos, que buscavam formas de melhorar a convivência, revela uma fragilidade na cultura escolar e um déficit na formação dos professores para lidar com a diversidade.

Paro (2000) destaca que a construção da inclusão demanda mudanças estruturais e culturais, que passam pela formação docente continuada, pelo suporte institucional e pela criação de espaços de diálogo e reflexão. O caso relatado indica que, sem essas condições, o discurso da inclusão se torna vazio e a prática escolar pode reproduzir a exclusão sob formas mais sutis e danosas.

Portanto, esse relato reforça a urgência de investimentos em políticas públicas que garantam suporte pedagógico e formação qualificada para os profissionais da educação, além de ações que promovam a sensibilização e o respeito à diversidade como pilares para uma inclusão efetiva e humanizadora.

O relato 10 apresenta uma experiência que menciona a participação de uma estagiária ocupando o espaço de Atendimento Educacional Especializado:

Há algum tempo eu acompanhei aulas de geografia em uma escola de ensino fundamental de um município do RS cujo nome eu não vou citar. Em algumas aulas havia a presença de um aluno com deficiência intelectual. O Atendimento Educacional Especializado (AEE) era prestado exclusivamente por uma estagiária, sem acompanhamento de um profissional formado, de outra área da educação, que se propunha a exercer o atendimento. O aluno ficava alguns minutos (em torno de uns 15) na sala de aula, recebia uma atividade "simplificada" daquela que os demais recebiam, era auxiliado pela AEE. Nesse meio ele ficava segregado dos demais no fundo da sala, apenas com a AEE e depois se retiravam. Indaguei o professor sobre a situação e ele sem pudor algum revelou que desconhecia a condição específica da necessidade especial do aluno e que a atividade que este recebia não fora planejada para ele, mas sim uma mera simplificação do que ele trabalhava em aula (Relato 10).

O relato acerca da experiência em uma escola de ensino fundamental no Rio Grande do Sul, que descreve a situação de um aluno com deficiência intelectual atendido por uma estagiária sem supervisão adequada, evidencia fragilidades estruturais e pedagógicas que comprometem o processo de inclusão escolar. A segregação do aluno em sala, aliado à simplificação mecânica das atividades e à ausência de planejamento direcionado, revela uma prática que se distancia dos princípios fundamentais da educação inclusiva.

Segundo Mantoan (2003), a inclusão escolar requer o desenvolvimento de estratégias pedagógicas específicas, que respeitem as singularidades e potencialidades de cada estudante, assegurando sua participação plena no ambiente escolar. No entanto, a prática observada demonstra um tratamento desigual, no qual o aluno recebe atividades “simplificadas” sem a devida adequação pedagógica, reproduzindo um modelo assistencialista e segregador, que o isola dos colegas e limita seu aprendizado.

A atuação exclusiva de uma estagiária, sem o acompanhamento de um profissional formado, contraria as orientações previstas na legislação educacional, que indicam a necessidade de um Atendimento Educacional Especializado (AEE) qualificado, prestado por profissionais capacitados para oferecer suporte pedagógico adequado às necessidades específicas dos alunos com deficiência (BRASIL, 2015). Sassaki (2005) ressalta que a inclusão verdadeira depende de recursos humanos qualificados e de uma organização escolar que valorize a diversidade como elemento enriquecedor do processo educativo.

Além disso, a ignorância do professor sobre a condição específica do aluno reforça a carência de formação e sensibilização dos educadores para a diversidade. Paro (2000) destaca que a formação continuada e o compromisso ético do professor são fundamentais para a construção de uma escola democrática, que valorize a diferença e promova a equidade.

A segregação observada, com o aluno afastado no fundo da sala e o atendimento restrito a poucos minutos, contradiz os preceitos da educação inclusiva que visam à plena participação social e educacional dos estudantes com necessidades especiais (STAINBACK; STAINBACK, 1999). Essa prática pode gerar efeitos negativos no desenvolvimento social, emocional e cognitivo do aluno, reforçando a exclusão disfarçada.

Portanto, o relato aponta para a necessidade urgente de políticas públicas que garantam a qualificação dos profissionais envolvidos no AEE, a supervisão adequada dos estagiários, a formação docente continuada e o planejamento pedagógico efetivamente inclusivo. Somente assim será possível transformar o discurso da inclusão em prática efetiva e emancipadora.

A educação inclusiva representa um compromisso ético, político e pedagógico que visa garantir o direito à aprendizagem e à participação plena de todos os estudantes, independentemente de suas características ou necessidades específicas (MANTOAN, 2003). Contudo, diversos desafios ainda permeiam sua implementação efetiva, como a resistência docente, a insuficiência de formação, a precariedade dos recursos e a falta de suporte familiar. Superar esses obstáculos requer uma abordagem multifacetada que envolva mudanças estruturais, culturais e práticas.

Primeiramente, a formação continuada e qualificada dos professores é um dos pilares para superar as dificuldades na inclusão. Paro (2000) enfatiza que o educador deve estar preparado para lidar com a diversidade, desenvolvendo competências técnicas e socioemocionais para planejar e executar estratégias pedagógicas que atendam às singularidades dos alunos. A formação deve ir além da teoria, promovendo o desenvolvimento da escuta ativa, da mediação e do respeito às diferenças, como destaca Sassaki (2005).

Além disso, a atuação colaborativa e o trabalho em equipe entre professores, especialistas, famílias e comunidade escolar são fundamentais para a construção de um ambiente inclusivo. Stainback e Stainback (1999) reforçam que a inclusão é um processo coletivo, que demanda o envolvimento de todos os atores para a criação de estratégias e a superação de barreiras. A parceria escola-família, baseada na confiança e no diálogo, fortalece o processo educativo e amplia as possibilidades de sucesso (PARO, 2000).

Outro aspecto essencial é a garantia de recursos adequados, tanto humanos quanto materiais, para o Atendimento Educacional Especializado (AEE). O suporte técnico, psicológico e pedagógico deve estar disponível e acessível, permitindo adaptações curriculares significativas e o desenvolvimento das potencialidades de cada aluno (BRASIL, 2015). Sassaki (2005) destaca que a inclusão não depende apenas da presença física, mas da criação de condições que assegurem o acesso e a permanência com qualidade.

Finalmente, superar a cultura da exclusão implica na desconstrução de preconceitos e na valorização da diversidade enquanto elemento enriquecedor do processo educativo e social. Saviani (2007) argumenta que a escola deve ser um espaço de democracia e de respeito, onde as diferenças sejam reconhecidas como parte essencial do convívio humano. Para isso, políticas públicas eficazes, investimentos em formação e sensibilização, e o comprometimento coletivo são imprescindíveis. Dessa forma, a superação dos desafios da educação inclusiva passa por um compromisso compartilhado e contínuo, que transforma práticas, relações e estruturas para garantir uma educação verdadeiramente para todos.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

As discussões realizadas neste texto emergiram da análise de conteúdo produzido por alunos do curso de especialização em educação tendo como proposta relatar experiências em relação à educação inclusiva. Nesse sentido, o estudo teve por objetivo analisar os desafios relacionados à educação inclusiva vividos pelos estudantes do curso, seja na sua condição de aluno ou de docente. Em especial, para composição deste artigo foram consideradas algumas experiências não exitosas que

se caracterizam por evidenciar dificuldades e desafios vividos pelos autores dos relatos, tanto em sua condição de aluno ou de docente.

Por meio deste estudo, observamos que os relatos analisados revelam grandes desafios na educação inclusiva. É possível perceber que incluir é um processo coletivo, que depende de escuta, tempo, paciência e, sobretudo, de uma rede de apoio efetiva ao professor, para que a inclusão deixe de ser um ideal distante e se concretize na prática diária da sala de aula.

A educação inclusiva representa um avanço significativo na promoção dos direitos humanos e na garantia do acesso à educação para todos os estudantes, independentemente de suas condições físicas, cognitivas, sociais ou culturais. No entanto, sua implementação enfrenta diversas dificuldades e desafios que comprometem a efetivação desse princípio.

Um dos principais desafios é a falta de preparo adequado dos profissionais da educação. Muitos professores não recebem formação específica para lidar com a diversidade presente nas salas de aula inclusivas, o que dificulta a adaptação das práticas pedagógicas para atender às necessidades individuais dos alunos com deficiência ou necessidades educacionais especiais. Além disso, a sobrecarga de trabalho e a ausência de suporte técnico e pedagógico agravam essa problemática, impactando diretamente na qualidade do ensino.

Outro obstáculo relevante está relacionado à infraestrutura das instituições educacionais. Muitas escolas ainda apresentam barreiras arquitetônicas e ausência de recursos didáticos acessíveis, como materiais em braile, recursos tecnológicos assistivos ou adaptações físicas, o que limita a autonomia e a participação dos estudantes com deficiência. A ausência de políticas públicas eficazes e investimentos consistentes contribui para a manutenção dessas condições inadequadas.

Adicionalmente, a resistência cultural e o preconceito presentes na sociedade refletem-se no ambiente escolar, dificultando a inclusão plena. A falta de sensibilização e conscientização sobre a diversidade e a importância da inclusão gera exclusão social, bullying e discriminação, comprometendo o desenvolvimento emocional e social dos alunos.

Por fim, destaca-se a necessidade de uma abordagem interdisciplinar e colaborativa que envolva não apenas a escola e os professores, mas também famílias, profissionais de saúde, psicólogos e assistentes sociais. Essa articulação é fundamental para criar um ambiente inclusivo que respeite as diferenças e promova o desenvolvimento integral dos estudantes.

REFERÊNCIAS

BRASIL. Ministério da Educação. Lei nº 13.146, de 6 de julho de 2008. Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência). Diário Oficial da União, Brasília, 2008.

BOURDIEU, Pierre. A reprodução: elementos para uma teoria do sistema de ensino. Petrópolis: Vozes, 1998.

CRENSHAW, Kimberlé. 2002 Documento para o encontro de especialistas em aspectos da discriminação racial relativos ao gênero. Revista Estudos Feministas. N10 (1): 171-188. Disponível em http://educa.fcc.org.br/scielo.php?script=sci_abstract&pid=S0104-026x2002000100011&lng=pt&nrm=iso&tlng=en Acesso em julho de 2025.

FRASER, Nancy. Da redistribuição ao reconhecimento? Dilemas da justiça na era pós-socialista. Cadernos de Pesquisa, n. 117, p. 25-44, 2002.

FREIRE, Paulo. Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 2011.

GIL, Antonio Carlos. Como elaborar projetos de pesquisa. São Paulo: Atlas, 2007.

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

PARO, Vitor Henrique. Gestão democrática da escola pública. São Paulo: Cortez, 2000.

RODRIGUES, David. Inclusão e educação: doze olhares sobre a educação inclusiva. São Paulo: Summus, 2006.

SASSAKI, Romeu Kazumi. Inclusão: construindo uma sociedade para todos. Rio de Janeiro: WVA, 2005.

SAVIANI, Demerval. Escola e democracia. São Paulo: Autores Associados, 2007.

STAINBACK, Susan; STAINBACK, William. Inclusão: uma estratégia para a integração social de alunos com necessidades especiais. Porto Alegre: Artmed, 1999.

VYGOTSKY, Lev S. A formação social da mente: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores. São Paulo: Martins Fontes, 2001.