A REALIDADE E OS DESAFIOS DA INCLUSÃO

DANIELE SAI DOS SANTOS FERREIRA

RESUMO
A educação inclusiva propõe que todas as pessoas, independentemente de suas características, aprendam juntas no mesmo ambiente escolar. Essa perspectiva transforma as escolas comuns em espaços realmente abertos à diversidade humana. No entanto, muitas crianças e jovens apresentam demandas específicas que influenciam diretamente seu modo de aprender, exigindo práticas pedagógicas diferenciadas, recursos adequados e acompanhamento contínuo. Assim como o acesso à educação é um direito universal, a inclusão busca assegurar que cada estudante desenvolva plenamente suas potencialidades. Valorizar as diferenças e reconhecer a dignidade humana são pilares essenciais para a formação cidadã. Por isso, educar de forma inclusiva significa acolher todos os alunos no mesmo espaço, sem negar suas dificuldades, mas compreendendo-as como parte da pluralidade que compõe a sociedade. No Brasil, essa abordagem ainda é relativamente recente. As discussões mais consistentes sobre o tema começaram a ganhar força apenas na década de 1960, e sua implementação prática continua enfrentando obstáculos significativos. A falta de formação adequada para profissionais, a escassez de materiais acessíveis, a infraestrutura limitada e a resistência cultural são alguns dos desafios que dificultam a consolidação de uma escola verdadeiramente inclusiva. Apesar disso, pesquisas e experiências pedagógicas mostram que estudantes com necessidades educacionais específicas se beneficiam enormemente da convivência com diferentes grupos. A diversidade enriquece o processo de ensino, amplia repertórios e favorece aprendizagens mais autênticas e significativas para todos. Infelizmente, a educação inclusiva ainda é vista por muitos como uma ideia idealizada, distante da realidade cotidiana das escolas. Por isso, compreender seus desafios e identificar práticas que tornem sua aplicação possível é fundamental. Este texto discute os principais entraves enfrentados no contexto brasileiro e apresenta caminhos pedagógicos que podem contribuir para superar essas barreiras.

PALAVRAS-CHAVE: Aprendizagens; Educação Inclusiva; Necessidades Educacionais.

ABSTRACT
Inclusive education proposes that all people, regardless of their characteristics, learn together in the same school environment. This perspective transforms mainstream schools into spaces truly open to human diversity. However, many children and young people have specific needs that directly influence their learning style, requiring differentiated pedagogical practices, appropriate resources, and continuous support. Just as access to education is a universal right, inclusion seeks to ensure that each student fully develops their potential. Valuing differences and recognizing human dignity are essential pillars for civic education. Therefore, educating inclusively means welcoming all students in the same space, without denying their difficulties, but understanding them as part of the plurality that makes up society. In Brazil, this approach is still relatively recent. More consistent discussions on the subject only began to gain momentum in the 1960s, and its practical implementation continues to face significant obstacles. The lack of adequate training for professionals, the scarcity of accessible materials, limited infrastructure, and cultural resistance are some of the challenges that hinder the consolidation of a truly inclusive school. Despite this, research and pedagogical experiences show that students with specific educational needs benefit enormously from interacting with different groups. Diversity enriches the teaching process, broadens repertoires, and fosters more authentic and meaningful learning for all. Unfortunately, inclusive education is still seen by many as an idealized idea, distant from the daily reality of schools. Therefore, understanding its challenges and identifying practices that make its application possible is fundamental. This text discusses the main

obstacles faced in the Brazilian context and presents pedagogical approaches that can contribute to overcoming these barriers.

KEYWORDS: Learning; Inclusive Education; Educational Needs.

INTRODUÇÃO

O acesso à educação é um direito fundamental e indispensável para qualquer pessoa, e deve ocorrer sem discriminação, assegurando que todos sejam reconhecidos como cidadãos plenos. Apesar disso, mesmo com garantias previstas em lei, muitos grupos sociais — especialmente crianças e jovens com deficiência — ainda enfrentam barreiras que dificultam a concretização desse direito. Nesse cenário, a Lei Brasileira de Inclusão (LBI), conhecida também como Estatuto da Pessoa com Deficiência, representa um marco importante. Contudo, é essencial analisar de forma crítica como ela se articula com a realidade das escolas e com o funcionamento do sistema educacional brasileiro.

Um dos obstáculos mais citados por gestores e profissionais da educação é a falta de acessibilidade. Esse problema envolve desde limitações físicas nas estruturas escolares até a ausência de profissionais qualificados para atender às necessidades específicas dos estudantes. A LBI busca justamente enfrentar essas desigualdades, garantindo condições de acesso, permanência e participação, mas sua efetivação depende de ações concretas e contínuas.

Além disso, é necessário refletir sobre o próprio modelo educacional vigente, não apenas no Brasil, mas em diversos países. A exclusão escolar não atinge somente alunos com deficiência; crianças com altas habilidades, estudantes com transtornos como TDAH e até aqueles que não se encaixam no padrão esperado de desempenho também acabam marginalizados. A lógica avaliativa centrada em testes e resultados numéricos reduz a compreensão do processo de aprendizagem e, como aponta a coordenadora de Educação Especial de Florianópolis, Rosangela Machado, gera ansiedade e invisibiliza o potencial real de muitos alunos.

Essa visão limitada contribui para a defesa de práticas segregadoras, como a ideia de que estudantes com transtornos deveriam frequentar escolas separadas ou serem medicados para se ajustarem a padrões rígidos. Tais discursos reforçam a exclusão e negam a diversidade como parte constitutiva da experiência humana.

Outro ponto que merece atenção é o impacto financeiro da inclusão. A contratação de profissionais especializados, como psicólogos, terapeutas ocupacionais e fonoaudiólogos, implica custos que muitas instituições — especialmente as menores — têm dificuldade em assumir. Ainda assim, a legislação determina que as escolas estejam preparadas para receber qualquer aluno que procure seus serviços, o que exige planejamento, investimento e políticas públicas consistentes.

Para que a LBI não se transforme em um documento sem efeito prático, é indispensável considerar seus desafios de implementação. A construção de uma educação verdadeiramente inclusiva requer a participação de diferentes setores da sociedade, com destaque para o papel da família e a atuação do Estado. A criação de associações de apoio, o incentivo a instituições privadas comprometidas com a inclusão e o fortalecimento das redes públicas com infraestrutura adequada são caminhos possíveis.

Por fim, o poder público precisa investir na formação de profissionais, na contratação de equipes multidisciplinares e na melhoria dos espaços escolares. Somente assim será possível avançar rumo a uma sociedade mais equitativa, onde direitos não sejam tratados como concessões, mas como garantias inegociáveis.

DESAFIOS DA EDUCAÇÃO INCLUSIVA NO BRASIL: ENTRAVES E CAMINHOS POSSÍVEIS

Garantir que todos os estudantes tenham acesso à aprendizagem é um princípio básico da educação inclusiva. No entanto, transformar esse ideal em prática ainda representa um grande desafio para gestores, professores e para o próprio sistema educacional brasileiro. Para que a inclusão aconteça de forma efetiva, é necessário eliminar barreiras físicas, investir em tecnologias assistivas, reorganizar práticas pedagógicas e ampliar a formação de profissionais especializados. A educação inclusiva se sustenta em cin-

co fundamentos essenciais:

- O direito universal à educação
- A certeza de que todos aprendem
- O reconhecimento de que cada pessoa possui um modo singular de aprender
- A convivência em ambientes escolares comuns como benefício coletivo
- A responsabilidade compartilhada pela inclusão

Mais do que inserir estudantes com necessidades específicas em salas regulares, a inclusão exige repensar a escola como um todo: seus espaços, seus currículos, seus métodos e seus valores. Kupfer e Petri (2000) destacam que incluir significa reconstruir o ambiente escolar, reorganizar conteúdos e flexibilizar ritmos de aprendizagem. Isso implica abandonar práticas excludentes e modelos conservadores, adotando uma postura pedagógica que se transforma conforme as necessidades dos alunos.
Apesar dos avanços, diversos obstáculos ainda dificultam a consolidação da educação inclusiva no Brasil. Entre os principais desafios, destacam-se:
Falta de preparo da comunidade escolar: Um dos entraves mais evidentes é a ausência de formação adequada para lidar com a diversidade. Embora a Língua Brasileira de Sinais seja reconhecida oficialmente, seu ensino ainda é restrito, o que dificulta a comunicação entre estudantes surdos e colegas ouvintes.
Professores, gestores e funcionários muitas vezes não possuem capacitação para acolher e orientar alunos com diferentes necessidades, o que compromete a inclusão. Sem preparo, a escola tende a reproduzir práticas excludentes, mesmo sem intenção.
Infraestrutura inadequada: Outro desafio significativo é a precariedade estrutural de grande parte das instituições de ensino. Para que a inclusão aconteça, é indispensável que as escolas ofereçam:

- rampas e elevadores
- banheiros adaptados
- pisos táteis
- sinalização acessível
- mobiliário adequado
- recursos tecnológicos assistivos

Entretanto, muitas escolas — especialmente as públicas — não dispõem dessas condições. A falta de acessibilidade física impede a circulação, a autonomia e o sentimento de pertencimento dos estudantes com deficiência.

PRECONCEITO E DISCRIMINAÇÃO
O estigma ainda é um dos maiores obstáculos à inclusão. A invisibilidade histórica das pessoas com deficiência na mídia, na cultura e nos espaços públicos reforça estereótipos e alimenta atitudes discriminatórias.
No ambiente escolar, o preconceito pode se manifestar de diversas formas, incluindo o bullying. Isso afeta três grupos principais:

- estudantes com deficiência
- estudantes com transtornos do desenvolvimento ou TEA
- estudantes com altas habilidades ou superdotação

Superar o preconceito exige o desenvolvimento de competências socioemocionais, práticas de convivência respeitosa e ações educativas que valorizem a diversidade humana.
A falta de profissionais capacitados — como intérpretes de Libras, cuidadores, psicopedagogos, terapeutas ocupacionais e professores de apoio — é outro grande desafio.
Mesmo quando esses profissionais existem, muitas vezes estão sobrecarregados ou desempenham funções que não correspondem à sua formação. Para muitos estudantes, a presença diária de um profissional especializado é essencial para garantir comunicação, mediação pedagógica e autonomia.
Sem esse suporte, a inclusão se torna parcial e insuficiente. Para que a educação inclusiva se torne realidade, é necessário: investir na formação continuada de professores, ampliar a contratação de equipes multidisciplinares, melhorar a infraestrutura das escolas, fortalecer políticas públicas de acessibilidade, envolver famílias e comunidades no processo, promover uma cultura escolar baseada no respeito e na diversidade
Somente com ações articuladas e compromisso coletivo será possível construir uma sociedade mais justa, onde os direitos sejam garantidos e não tratados como concessões.

CAMINHOS PARA SUPERAR OS DESAFIOS E CONSTRUIR UMA EDUCAÇÃO INCLUSIVA PLENA

Enfrentar os obstáculos da educação inclusiva exige mais do que reconhecê-los: é necessário desenvolver práticas consistentes que permitam integrar, de forma efetiva, estudantes com diferentes necessidades ao cotidiano escolar. A inclusão não se resume à presença física do aluno na sala de aula; ela envolve participação, aprendizagem significativa e respeito às singularidades de cada indivíduo. A seguir, apresento algumas estratégias amplas que contribuem para esse processo.

Cada estudante aprende de maneira única. Reconhecer essa diversidade e flexibilizar o ensino é essencial para que todos avancem.

A capacitação contínua permite que os profissionais compreendam as necessidades dos alunos e desenvolvam práticas pedagógicas mais inclusivas.

As instituições de ensino têm a responsabilidade de garantir que estudantes com deficiência tenham acesso a adaptações, recursos e condições adequadas para aprender. Isso inclui:

- formação inicial e continuada dos educadores
- reorganização de práticas pedagógicas
- oferta de materiais acessíveis
- adequações físicas e tecnológicas

Reuniões entre professores e equipes pedagógicas são fundamentais para compartilhar experiências, refletir sobre desafios e construir soluções coletivas. Garrido e Carvalho (1999, p.37) destacam que:

Após a reforma educacional, o professor passou a ser visto como um profissional que analisa sua prática, identifica problemas, formula hipóteses e testa soluções. Esse movimento exige autonomia, reflexão crítica e capacidade de compreender como os alunos aprendem, considerando suas histórias, contextos e características individuais.

Embora a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) oriente o trabalho das escolas, ela não é rígida. Cabe às instituições adaptar o currículo para atender às necessidades dos estudantes com deficiência. Essa flexibilização envolve:

- reorganização de conteúdos
- uso de metodologias diferenciadas
- aquisição de equipamentos e softwares acessíveis
- oferta de materiais adaptados
- adequação de mobiliário e espaços
- Entre os recursos que podem apoiar a aprendizagem estão:
- audiolivros
- lupas eletrônicas
- softwares de leitura de tela
- programas de conversão de texto em fala

A escolha das ferramentas deve considerar o perfil dos alunos e as condições da escola. A tecnologia assistiva, como definem Cook e Hussey (1995), engloba produtos, serviços e estratégias que ampliam a autonomia e a participação de pessoas com deficiência.

A IMPORTÂNCIA DA MUDANÇA CULTURAL

Segundo Cáceres (2009), a resistência à inclusão ainda é comum porque muitas pessoas não compreendem seu propósito. A diversidade humana é uma riqueza: cada indivíduo possui experiências, formas de interação e tipos de inteligência que contribuem para transformar a sociedade.

O professor desempenha um papel central nesse processo. Sua prática é guiada por sua visão de mundo, sua formação e seu compromisso com os alunos. Para que a inclusão aconteça, é necessário que o educador adote atitudes inclusivas em sua vida e confie nas estratégias pedagógicas que sustentam esse modelo.

A educação inclusiva amplia o olhar dos profissionais, fortalece a qualidade de vida dos estudantes e transforma a escola em um espaço mais humano e democrático. Para isso, é preciso:

- rever critérios de avaliação
- atualizar projetos pedagógicos
- repensar práticas tradicionais
- promover ambientes acolhedores e acessíveis

Essas mudanças favorecem o desenvolvimento de todos os alunos, independen-

temente de suas necessidades educacionais, e consolidam o compromisso das escolas com uma educação verdadeiramente inclusiva.
Mesmo diante de inúmeros desafios, a educação inclusiva é indispensável para romper com um histórico de exclusão e preconceito. Quando bem implementada, ela beneficia todos os estudantes, ampliando o desenvolvimento cognitivo de crianças com deficiência e fortalecendo suas habilidades socioemocionais. Ao mesmo tempo, promove entre os demais alunos atitudes de empatia, cooperação e respeito às diferenças.
Para estudantes com deficiência, a convivência em ambientes inclusivos contribui para avanços significativos em áreas como linguagem, raciocínio lógico e autonomia, além de reduzir comportamentos desafiadores. Assim, a escola se torna um espaço de convivência democrática, onde a diversidade é reconhecida como valor e não como obstáculo.
Apesar de sua relevância, a inclusão ainda representa um grande desafio para profissionais da educação. Muitas vezes, o que está previsto em documentos oficiais não se concretiza no cotidiano escolar. Os professores são figuras centrais nesse processo, pois são eles que acolhem, orientam e garantem que todos os alunos tenham acesso ao conhecimento.
O trabalho pedagógico exige abertura para novas experiências, sensibilidade para lidar com diferentes formas de aprender e disposição para transformar práticas tradicionais. Atividades lúdicas, por exemplo, são ferramentas poderosas para promover interação, comunicação e vínculos afetivos, tornando o aprendizado mais significativo.
Estratégias como dramatizações, jogos e atividades colaborativas favorecem a socialização e ajudam a construir um ambiente escolar mais acolhedor. Esses recursos permitem que alunos com necessidades específicas participem ativamente das aulas, desenvolvam autonomia e se sintam valorizados.
A inclusão, portanto, não se limita ao acesso físico à escola: ela envolve criar condições reais para que todos aprendam, convivam e se desenvolvam plenamente.
Para que a inclusão seja efetiva, é fundamental garantir: acessibilidade arquitetônica (salas adaptadas, mobiliário adequado, rampas, banheiros acessíveis), currículos flexíveis, capazes de atender diferentes ritmos e estilos de aprendizagem, métodos de avaliação diversificados, que valorizem o progresso individual, recursos pedagógicos acessíveis, como tecnologias assistivas e materiais adaptados
Sem essas condições, muitos estudantes acabam enfrentando barreiras que dificultam sua permanência na escola, contribuindo para o aumento da evasão escolar.

AVALIAÇÕES E DEBATES SOBRE A EDUCAÇÃO INCLUSIVA

A avaliação diagnóstica, dentro das discussões sobre educação inclusiva, assume um papel decisivo, pois deveria orientar as ações dos profissionais da educação e das instituições escolares. Durante muito tempo acreditou-se que estratégias avaliativas baseadas em testes psicométricos, especialmente aqueles voltados à medição da inteligência, seriam capazes de indicar com precisão o que deveria ser feito no ambiente escolar. No entanto, o uso desses instrumentos tem se mostrado limitado e, muitas vezes, ineficaz. Atualmente, tais testes já não podem ser considerados neutros ou objetivos, pois desconsideram o contexto sociocultural, a singularidade dos sujeitos e as condições em que são aplicados. Como observa Sipes (2012), a aplicação frequente desses instrumentos gerou a falsa impressão de que eles poderiam orientar diagnósticos pedagógicos, quando, na prática, pouco contribuem para as demandas reais da escola e, sobretudo, para o trabalho do professor, que é quem precisa desenvolver estratégias adequadas para cada aluno.
Existe uma distância significativa entre avaliações diagnósticas padronizadas e o conhecimento efetivo sobre o que o estudante realmente necessita para aprender, especialmente no que diz respeito aos apoios específicos que favorecem sua participação. Os testes psicométricos são geralmente aplicados por profissionais da saúde, que repassam seus resultados aos professores. Contudo, esses dados, apresentados de forma isolada, não são suficientes para orientar o trabalho pedagógico cotidiano. Da mesma forma, diagnósticos clínicos relacionados a síndromes ou transtornos não são

capazes de revelar as potencialidades, os modos de aprender e as particularidades de cada estudante. Por isso, o professor se torna o verdadeiro responsável pela construção do plano de ação diário, pois é ele quem observa, acompanha e identifica as possibilidades de apoio necessárias para que cada aluno avance.

Na cidade de Dourados, por exemplo, professores especializados elaboraram um Plano Educacional Individualizado alinhado às necessidades de cada estudante. Esse documento orienta o Atendimento Educacional Especializado (AEE), principal serviço destinado a crianças e jovens com deficiência ou outras condições que exigem apoio diferenciado. O AEE é realizado nas Salas de Recursos Multifuncionais, implantadas em escolas de todo o país desde 2008, conforme previsto na Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva. Compreender a construção desse modelo exige um olhar histórico sobre a trajetória da educação especial no Brasil.

A partir da década de 1960, movimentos sociais passaram a reivindicar o direito de pessoas com deficiência à educação. Mendes (2006) destaca que a luta pela inclusão não se limitava ao acesso escolar, mas fazia parte de um movimento mais amplo de defesa dos direitos de indivíduos considerados "diferentes", combatendo a segregação educacional que justificava a existência de escolas separadas. Durante muito tempo, estudantes com necessidades educacionais especiais foram vistos como incapazes de aprender e, por isso, eram encaminhados para instituições segregadas, sem oportunidade de frequentar escolas comuns. Com o tempo, a mobilização de famílias e profissionais, aliada ao crescimento de políticas públicas, impulsionou a criação de leis que garantissem o direito à educação para todos.

A década de 1990 marcou um avanço importante com a Declaração de Salamanca, que reforçou a necessidade de políticas inclusivas e inspirou legislações que assegurassem matrícula e permanência de todos os alunos na escola regular. No Brasil, a Constituição Federal de 1988 já havia estabelecido a educação como direito universal, garantindo igualdade de condições para o acesso e permanência. Entre as medidas adotadas para assegurar a inclusão dos estudantes que compõem o público-alvo da educação especial — aqueles com deficiência, transtornos do desenvolvimento ou altas habilidades — destaca-se a criação das Salas de Recursos Multifuncionais. Esses espaços, equipados com materiais pedagógicos, tecnologias assistivas e recursos de acessibilidade, têm como objetivo eliminar barreiras e promover autonomia e participação plena no ambiente escolar. O Decreto nº 7.611/11 reforça essa perspectiva ao definir as Salas de Recursos Multifuncionais como ambientes destinados a oferecer apoio especializado, garantindo condições de acesso, participação e aprendizagem no ensino comum. Esses espaços devem assegurar a transversalidade da educação especial, desenvolver recursos pedagógicos que eliminem barreiras e possibilitar a continuidade dos estudos em todas as etapas da educação. Ainda assim, a luta pela inclusão escolar permanece em constante construção, exigindo novas práticas, políticas e reflexões. Como apontam Mendes, Cia e D'Affonseca (2015), ainda há muito a ser debatido sobre os critérios de acesso ao AEE e sobre como garantir que esse serviço realmente atenda às necessidades dos estudantes.

Para que um estudante tenha acesso ao Atendimento Educacional Especializado, é necessário que passe por uma avaliação realizada por um professor com formação em educação especial. Contudo, em grande parte dos casos, o único critério exigido pelas escolas é a apresentação de um laudo médico, como apontam Milanês (2012) e Veltrone & Mendes (2011). Pesquisas desenvolvidas pelo Grupo de Pesquisa em Educação Especial (GEPES), em parceria com o Observatório Nacional de Educação Especial (ONEESP), revelaram falhas significativas nesse processo avaliativo em diferentes regiões do país. Os vinte e cinco pesquisadores envolvidos, distribuídos em dezesseis estados brasileiros, identificaram que muitos professores responsáveis por essas avaliações não possuíam preparo adequado para realizá-las, o que compromete a qualidade do atendimento oferecido (Mendes et al., 2015; Milanês, 2012).

Estudos realizados em Dourados por Anache, Silva, Bruno e Martins (2015), assim como por Melo (2014) e Melo e Martins (2013), analisaram as práticas avalia-

tivas dos docentes das Salas de Recursos Multifuncionais e constataram que essas avaliações ainda se apoiam fortemente em um modelo médico, centrado nas limitações, deficiências e incapacidades dos alunos. Os laudos médicos e psicológicos, muitas vezes baseados em análises genéticas ou em testes de QI, acabam assumindo um peso desproporcional na prática pedagógica, orientando decisões que deveriam considerar também aspectos educacionais e funcionais. As avaliações realizadas nas SRMs costumam incluir encaminhamentos para diagnóstico, testes destinados à elaboração do Plano Educacional Individualizado e análises de desempenho escolar, mas ainda carecem de uma perspectiva pedagógica mais ampla.

Segundo Anache, Roverto e Oliveira (2014), a avaliação no campo da educação especial envolve critérios de identificação que transitam entre as áreas da saúde e da educação, configurando uma relação complexa. O AEE utiliza o laudo médico como referência para planejar os apoios necessários, mas isso não significa que o documento seja suficiente para orientar práticas pedagógicas eficazes. Em muitos casos, o aluno só é encaminhado ao atendimento especializado quando a família apresenta o laudo, que se torna praticamente obrigatório para garantir a vaga. Quando não há laudo, mas o estudante apresenta dificuldades de aprendizagem ou comportamento, os professores da sala comum o encaminham para uma avaliação preliminar realizada por um docente especializado, em um processo conhecido como sondagem.

Pesquisas conduzidas por Anache et al. (2015) em três municípios de Mato Grosso do Sul mostraram que os professores das SRMs utilizam sua própria experiência profissional e conhecimentos adquiridos ao longo da carreira para identificar necessidades e planejar intervenções, mesmo sem formação específica para isso. Assim, o professor se torna o principal responsável pela avaliação pedagógica, mas acaba também colaborando, de forma indireta, com avaliações clínicas e formulação de hipóteses diagnósticas, sempre subordinado ao que o laudo médico determina.

No Brasil, essa prática tem sido mascarada pelo funcionamento das Salas de Recursos Multifuncionais, como observam Martins & Sipes (2015). Embora o estudante esteja matriculado na escola regular e conviva com colegas de desenvolvimento típico, o encaminhamento para o atendimento especializado reforça a percepção de que ele é diferente, problemático ou incapaz. Além disso, embora a legislação determine que o AEE ocorra no contraturno, muitas escolas realizam o atendimento no mesmo horário das aulas regulares, afastando o aluno de sua turma e prejudicando seu desempenho escolar. Esse afastamento, ainda que não intencional, reforça processos de exclusão e estigmatização.

A criança passa a ser vista como alguém que precisa se adaptar, como se os desafios fossem exclusivamente dela. Nesse cenário, a necessidade de apoio acaba sendo interpretada como sinal de inferioridade, fragilizando sua autoestima e sua relação com os colegas. Elias e Scotson (2000) explicam que a autoimagem de um indivíduo está profundamente ligada ao modo como é percebido pelo grupo ao qual pertence. O estigma imposto pelos demais tende a ser incorporado pela própria criança, reforçando desigualdades e dificultando sua participação plena na vida escolar.

Cada estudante, com suas particularidades, deveria receber atenção educacional diferenciada sem que isso se transformasse em motivo de discriminação ou marginalização. Elias (1994) lembra que os padrões de autorregulação e comportamento são construídos socialmente e variam conforme a geração e o contexto cultural. A grande capacidade humana de adaptação e mudança reforça a necessidade de investir na formação de professores, compreender a importância de seu papel e ampliar práticas que promovam a inclusão, especialmente no campo das avaliações. Esse movimento é fundamental para que as escolas se tornem menos excludentes e mais comprometidas com o desenvolvimento integral de todos os alunos.

Entretanto, muitos desafios persistem. Há famílias que desconhecem a deficiência do filho, não sabem como proceder ou temem que a matrícula seja negada. Quando a criança chega à escola com um laudo médico, ela é imediatamente encaminhada ao SRM, sem qualquer avaliação pedagógica preliminar que permita

compreender suas reais necessidades. Esse procedimento retoma práticas estigmatizantes que já deveriam ter sido superadas. Não há, na maioria das escolas, uma avaliação funcional que identifique competências, dificuldades e apoios necessários. O rótulo clínico passa a determinar o encaminhamento, sem previsão de quando o aluno deixará de frequentar o atendimento especializado.

Além disso, a avaliação inicial costuma ser realizada por professores sem formação específica, o que compromete o processo de ensino e aprendizagem e mantém o aluno nas salas de recursos por mais tempo do que o necessário. Nos casos em que o laudo já existe, o diagnóstico pode ser precipitado, e o professor, sem autonomia, acaba planejando seu trabalho com base em informações produzidas por profissionais que não conhecem o contexto escolar nem mantêm diálogo com a equipe pedagógica.

As pesquisas recentes têm grande importância justamente porque evidenciam essas fragilidades e apontam a necessidade de mudanças. Mendes e colaboradores (2015) destacam que não existe, no Brasil, um documento que oriente de forma clara os professores sobre como realizar avaliações pedagógicas e definir encaminhamentos para o AEE. Essa ausência de diretrizes contribui para práticas inconsistentes, reforça desigualdades e dificulta a construção de uma educação verdadeiramente inclusiva.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

As práticas pedagógicas precisam evitar qualquer forma de distinção que coloque determinados alunos na posição de excluídos em relação aos demais. A escola não pode operar com categorias como "normais" e "anormais", "capazes" e "incapazes", especialmente quando se trata do acesso à Educação Especial ou de qualquer outra ação educativa.

As diferenças individuais devem ser reconhecidas e respeitadas para que não se criem expectativas inalcançáveis ou comparações injustas. Cada avaliação precisa ser construída de maneira singular, considerando o potencial e o percurso de cada estudante. No entanto, o que se observa é que, apesar de serem identificados no censo escolar como alunos com deficiência, transtornos do desenvolvimento ou altas habilidades, muitos continuam sendo submetidos às mesmas avaliações padronizadas aplicadas aos demais colegas, sem qualquer adaptação que considere suas especificidades. Embora os documentos oficiais determinem que os currículos sejam adaptados, essa orientação raramente se estende ao momento da avaliação, que permanece rígida e descontextualizada. Isso revela uma contradição profunda: legisla-se sobre inclusão, mas não se legisla sobre afetos, atitudes e disposições internas. A lei pode estabelecer normas e diretrizes, mas não pode obrigar professores, psicólogos ou outros profissionais a compreenderem ou acolherem verdadeiramente o processo inclusivo. Quando esses agentes não compreendem o sentido da inclusão ou não sabem como realizá-la, a prática pedagógica se distancia do discurso legal.

É igualmente fundamental compreender a criança em sua condição de estudante, situada no contexto escolar. Muitas dificuldades só se manifestam na escola, e não no cotidiano familiar, pois dizem respeito à forma como o sujeito se relaciona com as exigências e dinâmicas próprias do ambiente escolar. Esse dado reforça a importância de criar estratégias pedagógicas que independam do diagnóstico clínico e que valorizem a intervenção direta do professor em sala de aula.

A interdisciplinaridade surge como uma possibilidade promissora nesse cenário. A formação de equipes compostas por profissionais de diferentes áreas permite que cada um contribua com sua perspectiva, ampliando a compreensão sobre o aluno e enriquecendo o processo educativo. Esse diálogo entre saberes pode ajudar a definir limites, potencialidades e caminhos de intervenção mais adequados, sempre a serviço de uma educação que contemple todos os estudantes.

REFERÊNCIAS

ANACHE, AA, Rovetto, SSM, & OLIVEIRA, R., A. Desafios da implantação do atendimento educacional especializado no ensino superior. Revista Educação Especial. 27 (49), 299-312. 2014.

ARANHA, Maria. A inclusão social da criança com deficiência: criança especial. São Paulo: Rocca, 2010.

BRASIL. Ministério da Educação. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Subchefia para Assuntos Jurídicos, Brasília, dez. 1996. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L9394.htm>. Acessado em 03 ABR.2026.

BRASIL. Decreto nº. 3.956, de 08 de outubro de 2001. Promulga a Convenção Interamericana para Eliminação de Todas as Formas de Discriminação contra as Pessoas Portadoras de Deficiência. Guatemala: 2001.

CACERES, Marcela. Educação inclusiva: concepções dos professores da rede regular de ensino. 2009. Monografia. Centro Universitário Católico Salesiano Auxilium. Lins, 2009.

COOK E HUSSEY. Assistive Technologies: Principles and Practices. Mosby – Year Book, Inc., 1995.

ELIAS, N. Uma empresa de duas pessoas físicas. Rio de Janeiro: Jorge Zahar. 1994.

_____., & Scotson, JL. Os estabelecidos e os forasteiros: sociologia das relações de poder a partir de uma pequena comunidade. Rio de Janeiro: Jorge Zahar. 2000.
FERNANDES, TLG, & Viana, TV. Alunos com necessidades educativas especiais (NEE): validar para o pleno desenvolvimento das suas capacidades. Estudos em Avaliação Educacional. 20 (43), 305-318. 2009.

FERNANDES, S. Fundamentos para Educação Especial. 2 ed. rev. e atual. Curitiba: Ibpex2011.

FERREIRA, W. O conceito de diversidade no BNCC: relações de poder e interesses ocultos. Revista Retratos da Escola, Brasília, v. 9, n. 17, p. 299-319, jul./dez. 2015

FRANCO, M. O PCN e as adaptações curriculares para alunos com necessidades educacionais especiais: um debate. TEIAS: Revista da Faculdade de Educação. Rio de Janeiro: UERJ, Faculdade de Educação, n.1, p74-83, jun. 2000

GARRIDO, E.; CARVALHO, AMP Reflexões sobre a prática e qualificação da formação inicial docente. Cadernos de Pesquisa São Paulo: Fundação Carlos Chagas, n. 107, pág. 149-168, jul. 1999.

KUPFER, M.; PETRI, R. Por que ensinar a quem não aprende? Estilos da Clínica: Revista sobre a Infância com Problemas, v. 5, n. 9, 109-117, 2000

MARTINS, MFA, & Sipes, ML. Formação de professores na escola inclusiva: possibilidades, limites e aproximações entre Brasil e Argentina. Teoria e Prática da Educação. História da formação de professores: visões latino-americanas, 18 (1), 37-46. 2015.

MELO, HCB. A versão dos professores das salas de recursos multifuncionais do município de Dourados-MS: atuação na assistência educacional especializada. Dissertação de Mestrado em Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal da Grande Dourados, Dourados-MS. 2014.

_____, HCB, & Martins, MFA. Avaliação e encaminhamento de dois alunos com necessidades educacionais especiais - NEEs para as salas de recursos multifuncionais - SRMs em Dourados/MS. In Anais do VII Congresso Brasileiro Multidisciplinar de Educação Especial e do VIII Encontro da Associação Brasileira de Pesquisadores em Educação Especial (Vol. 01, pp. 75-89). Londres: EDUEL. 2013.

MENDES, E. G. A radicalização do debate sobre inclusão escolar no Brasil. Revista Brasileira de Educação, 11, 387-405. 2006.

Mendes, EG, Cia, F., & D'Affonseca, S. (Orgs.). Inclusão escolar e avaliação do público alvo da Educação Especial (Vol. 1). São Carlos, SP: Manzine & Marquezine. 2015.

MILANESI, J.B. Organização e funcionamento de salas de recursos multifuncionais em um município paulista. Dissertação de Mestrado em Educação Especial, Programa de Pós-Graduação em Educação Especial, Universidade Federal de São Carlos, São Carlos.2012.