

NOVOS OLHARES SOBRE INCLUSÃO: um olhar para nós mesmos

Yasmim Ladirce Silva de Souza
Carolline Septimio Limeira
Letícia Carneiro da Conceição

Resumo

Este artigo aborda os desafios contemporâneos da Educação Especial no contexto da educação inclusiva, discutindo práticas pedagógicas que favorecem a participação e a aprendizagem de todos os estudantes. Desvendando percepções dos professores acerca da inclusão, este artigo busca aprofundar a compreensão das dificuldades e potencialidades do processo de inclusão, analisando enunciados discursivos dos professores sobre esse tema. A pesquisa se direciona para algumas práticas docentes, através de entrevistas com professores do ensino fundamental, buscando olhares sobre potenciais preconceitos inconscientes em suas ações. A partir de uma perspectiva crítica e reflexiva, problematiza-se a construção de espaços educacionais que respeitem a diversidade e promovam a equidade, destacando a importância de ações articuladas entre educadores, gestores e comunidade escolar. A metodologia adotada contempla uma análise teórico-prática fundamentada em referenciais teóricos sobre estigma e inclusão, articulando experiências desenvolvidas em contextos educacionais diversos. Os resultados apontam para a necessidade de repensar práticas pedagógicas tradicionais e investir na formação continuada dos profissionais da educação, a fim de consolidar uma escola democrática e inclusiva. Conclui-se que a efetivação de políticas públicas inclusivas exige esforços conjuntos e compromissos institucionais que garantam a participação ativa de todos os sujeitos na dinâmica escolar.

Palavras-chave: educação especial; inclusão educacional; práticas pedagógicas; formação de professores; políticas públicas.

NEW PERSPECTIVES ON INCLUSION: a look at ourselves

Abstract

This article addresses the contemporary challenges of Special Education within the context of inclusive education, discussing pedagogical practices that promote the participation and learning of all students. By unveiling teachers' perceptions of inclusion, this study aims to deepen the understanding of the difficulties and potentialities of the inclusion process, analyzing teachers' discursive statements on the topic. The research focuses on certain teaching practices, based on interviews with elementary school teachers, exploring possible unconscious biases in their actions. From a critical and reflective perspective, the article problematizes the construction of educational spaces that respect diversity and promote equity, emphasizing the importance of coordinated actions among educators, school administrators, and the community. The adopted methodology includes a theoretical-practical analysis based on references about stigma and inclusion, articulating experiences developed in diverse educational contexts. The results highlight the need to rethink traditional pedagogical practices and to invest in the continuing education of professionals, in order to consolidate a democratic and inclusive school. It is concluded that the implementation of inclusive public policies requires joint efforts and institutional commitments to ensure the active participation of all individuals in school dynamics.

Keywords: special education; inclusive education; pedagogical practices; teacher training; public policies.

NUEVAS MIRADAS SOBRE LA INCLUSIÓN: una mirada hacia nosotros mismos

Resumen

Este artículo aborda los desafíos contemporáneos de la Educación Especial en el contexto de la educación inclusiva, discutiendo prácticas pedagógicas que favorecen la participación y el aprendizaje de todos los estudiantes. Al revelar percepciones de los docentes sobre la inclusión, el estudio busca profundizar la comprensión de las dificultades y potencialidades del proceso inclusivo, analizando enunciados discursivos de profesores sobre el tema. La investigación se enfoca en algunas prácticas docentes, a partir de entrevistas con profesores de educación primaria, indagando posibles prejuicios inconscientes en sus acciones. Desde una perspectiva crítica y reflexiva, se problematiza la construcción de espacios educativos que respeten la diversidad y promuevan la equidad, destacando la importancia de acciones articuladas entre educadores, gestores y la comunidad escolar. La metodología adoptada contempla un análisis teórico-práctico fundamentado en referentes sobre estigma e inclusión articulando experiencias desarrolladas en contextos educativos diversos. Los resultados señalan la necesidad de repensar las prácticas pedagógicas tradicionales e invertir en la formación continua de los profesionales de la educación, con el fin de consolidar una escuela democrática e inclusiva. Se concluye que la implementación de políticas públicas inclusivas requiere esfuerzos conjuntos y compromisos institucionales que garanticen la participación activa de todos los sujetos en la dinámica escolar.

Palabras clave: Educación Especial; Educación Inclusiva; Prácticas Pedagógicas; Formación Docente; Políticas Públicas.

INTRODUÇÃO

A inclusão educacional é um dos grandes desafios da educação contemporânea. Apesar dos avanços legais e pedagógicos, como a formação continuada de professores, a implementação de novas metodologias de inclusão e o fortalecimento do Atendimento Educacional Especializado (AEE), ainda persistem barreiras invisíveis, muitas vezes sustentadas por preconceitos inconscientes que limitam as possibilidades de uma escola verdadeiramente inclusiva. O estigma associado à deficiência e à diversidade não se manifesta apenas em políticas ou infraestruturas inadequadas, mas também nos olhares, nas palavras e nas crenças que, silenciosamente, moldam a cultura e o ambiente escolar.

Neste contexto da escolarização, os professores desempenham um papel central. Eles não apenas elaboram conhecimentos, mas também constroem, consciente ou inconscientemente, significados sobre o que é ser capaz, pertencente e incluído. No entanto, muitos desses profissionais não tiveram formação específica para lidar com a diversidade ou sequer tiveram a oportunidade de refletir sobre seus próprios vieses. Assim, compreender como enxergam a inclusão e quais desafios enfrentam é fundamental para transformar discursos em práticas efetivas.

Além disso, a inclusão não se resume à adaptação curricular ou à acessibilidade física; trata-se de um compromisso coletivo que exige sensibilidade e mudança de postura. A resistência, muitas vezes, não vem apenas da falta de recursos, mas da dificuldade de reconhecer que a exclusão também pode estar presente em pequenas atitudes do cotidiano. Questionar essas posturas, ampliar o diálogo e fomentar uma cultura escolar mais acolhedora são passos essenciais para a construção de um ensino mais equitativo.

Este artigo busca desvendar olhares sobre a forma como os professores percebem a inclusão, refletindo sobre suas próprias práticas e sobre possíveis preconceitos inconscientes que podem influenciar suas ações. Para isso, serão utilizadas referências teóricas sobre estigma (Goffman, 2015) e inclusão (Mantoan, 2015) na análise de entrevistas com docentes do ensino fundamental, ampliando a compreensão das dificuldades e potencialidades desse processo.

Mais do que uma investigação acadêmica, esta pesquisa é um convite. Um chamado para que olhemos para nós mesmos, para que identifiquemos e tenhamos coragem de derrubar as barreiras que trazemos arraigadas. Porque, no fim, a inclusão não é apenas um compromisso dos docentes, mas de todos nós—todos os que têm fôlego para transformar a realidade.

Estigma e Inclusão: Conceitos Fundamentais

O estigma, um conceito explorado por Erving Goffman (2015), está ligado a características que desvalorizam um indivíduo perante a sociedade, resultando em potencial marginalização. O autor define o estigma como um atributo que leva à percepção inferior do indivíduo, frequentemente culminando em exclusão social. Goffman (2015) descreveu os estigmas sociais como marcas atribuídas ao outro durante interações superficiais em ambientes sociais. Nesses espaços, formam-se categorias de indivíduos que provavelmente serão encontrados, permitindo relacionamentos previsíveis. Ao encontrar outra pessoa, seus aspectos aparentes iniciais nos permitem prever sua categoria, atributos e, conseqüentemente, sua identidade social (Goffman, 2015).

Em relações sociais, os indivíduos são frequentemente categorizados com base em normas e suposições, que podem levar a preconceitos e estigmas, manejado pelos atores nas interações sociais - rótulos negativos atribuídos aos sujeitos com base em características percebidas. Uma vez estigmatizado, o indivíduo pode ter suas ações interpretadas como prova de seu estigma, perpetuando um ciclo de discriminação (Goffman, 2015).

Em contextos educacionais, como os que estamos analisando, esse fenômeno adquire uma dimensão ainda mais complexa. No ambiente escolar, o estigma pode se manifestar de formas diversas, como expectativas reduzidas em relação ao desempenho de alunos com deficiência ou dificuldades de aprendizagem, ou até mesmo na exclusão sutil desses estudantes de atividades que exigem maior interação social ou participação acadêmica (Santos, 2019; Magalhães, Guerra e Silva, 2021).

A inclusão educacional, no entanto, busca transformar essa realidade. Ao contrário da simples integração de alunos com deficiências ou necessidades especiais em salas de aula regulares, a inclusão visa garantir que esses alunos tenham suas necessidades atendidas de maneira equitativa e que possam acessar uma educação de qualidade, sem serem vistos como inferiores ou incapazes. Tal perspectiva converge com a compreensão de que o processo educacional não pode se limitar à objetivação dos sujeitos, mas deve se abrir à experiência como acontecimento, conforme propõe Larrosa (2022, p. 110): "O real não é coisa, e sim acontecimento. A coisificação e a objetivação destroem o real, o põem a perder. Por isso, o sujeito da experiência não é um sujeito objetivador ou coisificador, e, sim, um sujeito aberto que se deixa afetar por acontecimentos". Essa visão reforça a importância de uma abordagem sensível e humana, que valorize o encontro com o outro e a escuta das diferenças, para além de classificações fixas.

Além disso, Mantoan (2015) destaca que o estigma escolar não é apenas uma questão de atitudes individuais, mas também de práticas institucionais que muitas vezes marginalizam aqueles

que são considerados diferentes. Para superar essas barreiras, é necessário um trabalho coletivo que envolva desde os professores até os colegas de classe, e que vá muito além de adaptações físicas e pedagógicas. Nesse contexto, a promoção de uma cultura escolar inclusiva depende da conscientização de todos os atores educacionais sobre a importância de tratar a diversidade como um valor e não como um obstáculo. Nesse sentido, políticas públicas como a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (BRASIL, 2008) e as diretrizes da Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência – LBI (Lei nº 13.146/2015) reforçam a responsabilidade do Estado e das instituições escolares na construção de ambientes educacionais que favoreçam a participação plena de todos os estudantes, garantindo-lhes acesso, permanência, aprendizagem e desenvolvimento.

Vygotsky (2023) já apontava, em sua teoria sociocultural, que o aprendizado é um processo mediado pelas interações sociais. Isso significa que, para alunos com deficiência ou dificuldades de aprendizagem, a interação com seus pares é fundamental para o seu desenvolvimento. Quando o estigma interfere nessas interações, impede-se não apenas o acesso ao conteúdo curricular, mas também o desenvolvimento de habilidades sociais essenciais para o convívio em sociedade (Santos, 2019; Magalhães, Guerra e Silva, 2021). A verdadeira inclusão, portanto, depende de um ambiente educacional que propicie essas interações de maneira respeitosa e valorizadora das diferenças.

Em tempos mais recentes, a Declaração de Incheon (UNESCO, 2015) tem reforçado a importância da inclusão como um pilar central na educação global. O documento afirma que "não se pode deixar ninguém para trás" e que a inclusão deve ser vista como um direito fundamental de todos os estudantes. Assim, superar o estigma nas escolas não é apenas uma questão pedagógica, mas também uma responsabilidade social. Criar uma sociedade mais justa e equitativa passa pela construção de ambientes escolares que, de fato, promovam a aceitação e o respeito à diversidade. A articulação entre teoria, prática pedagógica e políticas públicas, portanto, é fundamental para consolidar uma escola verdadeiramente inclusiva, na qual o enfrentamento do estigma seja parte central do compromisso ético e educacional de todos os envolvidos no processo formativo.

Reflexão Docente: O que Vemos nos Outros e Não em Nós?

Freud (2018), em suas obras sobre o inconsciente, introduziu o conceito de "projeção": um mecanismo de defesa no qual os indivíduos atribuem aos outros características ou sentimentos que não reconhecem em si mesmos. Esse conceito é essencial para entender por que, muitas vezes, os professores conseguem identificar estigmas nos outros, mas têm dificuldade em perceber seus próprios preconceitos.

No ambiente educacional, a projeção pode ser observada quando os professores, ao lidarem com alunos em situação de vulnerabilidade, como aqueles com deficiências ou dificuldades de aprendizagem, reconhecem essas limitações nos outros, mas não refletem sobre suas próprias atitudes, pensamentos ou crenças que podem estar influenciando essas percepções. Como discutido por Laplanche e Pontalis (2016), a identificação é um processo psicológico pelo qual o sujeito assimila aspectos do outro e, ao fazê-lo, transforma-se segundo esse modelo. Quando o docente projeta em seus alunos suas próprias inseguranças ou preconceitos, ele está refletindo mais sobre si mesmo do que sobre o aluno em questão.

Quando ocorre em um ambiente acolhedor, a inclusão favorece o convívio com a diversidade e colabora para a construção de uma sociedade mais justa e igualitária. Isso ocorre porque a multiplicidade de identificações promovidas pela inclusão auxilia na formação de

indivíduos capazes de refletir sobre si mesmos e a diferenciar o que lhes pertence daquilo que é do outro. Indivíduos com tendência ao preconceito projetam em outras pessoas características que não reconhecem em si mesmos, ou seguem modelos externos que representam seu ideal de ego. Essa projeção de impulsos destrutivos direciona-se a pessoas estigmatizadas por estereótipos sociais. Assim, “olhar a pessoa com deficiência pelo viés do estigma e do estereótipo reduz o sujeito à deficiência e tira de foco seus atributos como indivíduo, seja aproximando-o de herói, vítima ou vilão” (Oliva, 2016, p. 354).

Essa dificuldade em olhar para dentro de si mesmo pode ser observada nas atitudes de alguns professores que, ao perceberem as dificuldades dos alunos, preferem atribuir essas dificuldades a fatores externos, como a "incapacidade" do aluno ou o "desinteresse", sem perceber que muitas vezes essas ideias estão ligadas aos seus próprios preconceitos internos. A reflexão verdadeira sobre esses preconceitos requer coragem para encarar o espelho e reconhecer suas próprias limitações, medos e julgamentos. Esse processo de autoanálise pode ser desconfortável, mas é essencial para o crescimento pessoal e profissional.

Tomar consciência de preconceitos internalizados é o primeiro passo para a transformação. Quando os educadores se abrem para a autorreflexão, começam a perceber que as atitudes negativas que atribuem aos alunos muitas vezes são reflexos de suas próprias crenças e estigmas internos. Essa compreensão permite uma mudança genuína na forma como os professores veem seus alunos, criando espaço para um ambiente mais inclusivo e respeitoso.

Como Freud (2018) mencionou, "a massa está sujeita ao poder mágico das palavras, que podem provocar as mais terríveis tormentas na sua alma e também apaziguá-las". Assim como as palavras dos outros têm o poder de nos afetar, também as palavras e atitudes que projetamos nos outros podem ser um reflexo de nosso próprio inconsciente. Reconhecer isso é o primeiro passo para superar os preconceitos internos e promover uma educação verdadeiramente transformadora.

O Que Dizem os Professores?

Para entender as perspectivas dos professores sobre a inclusão escolar e suas práticas pedagógicas, foram realizadas entrevistas com quatro docentes de diferentes áreas do conhecimento. As perguntas abordaram temas como a efetividade da inclusão nas escolas, resistências e preconceitos inconscientes, a satisfação com a inclusão escolar e as ações que os professores podem tomar para tornar suas práticas mais inclusivas.

As categorias analíticas emergiram a partir da observação criteriosa das respostas obtidas, guiada pela intenção de compreender, com maior profundidade, o olhar do corpo docente diante das múltiplas expressões da diversidade presentes no ambiente escolar. Um dos principais motivadores para esse recorte foi a curiosidade investigativa quanto à forma como os professores interpretam, vivenciam e reagem às situações que envolvem as diversidades. Ao longo do processo de leitura e releitura dos relatos, identificaram-se núcleos de sentido recorrentes, que revelaram tanto aspectos subjetivos, como sentimentos, inseguranças e reflexões pessoais, quanto elementos objetivos, como práticas pedagógicas adotadas e posicionamentos institucionais. As reflexões extraídas possibilitaram levantar percepções sobre o modo como os professores avaliam a efetividade da inclusão em suas instituições, reconhecem (ou não) possíveis barreiras atitudinais em si mesmos, projetam expectativas em relação à inclusão a partir de uma perspectiva pessoal e propõem caminhos para qualificar suas próprias práticas pedagógicas. Esse processo interpretativo

permitiu identificar padrões de significado nas falas, favorecendo a elaboração de categorias que dialogam com os objetivos da pesquisa e com o referencial teórico adotado.

Visão sobre a Inclusão Escolar

As percepções dos professores sobre a inclusão escolar nos revelam um panorama marcado por contradições entre a proposta inclusiva e a realidade vivenciada nas escolas:

Não é efetivo pois ainda existem muitas barreiras que impedem que exista a inclusão de fato na escola. Ainda é uma utopia. (Professora 1)

A inclusão eu vejo assim, a questão da sociabilidade é. Mas a inclusão em termos de aprendizado ainda não. Dentro da precariedade que temos aqui, o aprendizado ainda é um ponto a se discutir. (Professor 2)

Posso te dizer que a gente tem uma proposta de inclusão, mas que ela não se dá 100% porque tem muitos colegas que ainda têm muita resistência em determinados assuntos, principalmente em relação à comunidade LGBTQIA +. Há uma resistência maior devido a essa questão do preconceito, questão religiosa. Me considero uma pessoa religiosa, mas consigo separar as coisas. Então, não tem essa questão completa da inclusão. A gente trabalha com isso, mas nem sempre acontece. (Professora 3)

A inclusão existe de forma precária nas escolas. Em cada situação, ela vive em torno do que as secretarias educacionais passam para os professores e também como eles desenvolvem isso nas escolas. Então, o que observo é que quanto mais se propõe a trabalhar efetivamente, a inclusão se faz viva. (Professor 4)

Os relatos apontam que, embora haja uma intenção institucional de promover a inclusão, sua efetivação ainda enfrenta diversas barreiras, desde a precariedade estrutural até resistências atitudinais por parte de alguns profissionais. A inclusão é, muitas vezes, percebida como parcial ou limitada, especialmente quando se trata da aprendizagem dos estudantes e da aceitação plena da diversidade. Esses depoimentos refletem a complexidade do processo e evidenciam a necessidade de maior apoio, formação e comprometimento coletivo para que a inclusão se torne, de fato, uma prática concreta e significativa.

Resistências e Preconceitos Inconscientes

Nesta categoria analítica, são apresentadas reflexões dos professores sobre situações em que dificuldades se manifestaram, revelando como, mesmo com a intenção de acolher, ainda há atitudes e pensamentos que demandam reflexões:

Não, eu nunca tive não. Mas deixa eu te contar uma situação, já aconteceu a alguns anos atrás, uns 8 anos mais ou menos, de vir um aluno que não fazia nada, ficava sentado. Eu via e não falava e ele ficava ali estático. Então eu perguntava a mim mesmo, se aquele aluno, a mãe vinha, deixava ele ficar ali, parecia que ele era autista, mas assim, um grau altíssimo. Eu ficava me perguntando se a presença dele ali, se ele realmente estava sentindo, aprendendo alguma coisa. Não houve um rompimento de pensamento sobre isso. Fiquei com ele durante um ano assim, depois nunca mais vi esse aluno, não sei o que aconteceu com ele. (Professor 2)

Sim, deixa eu te falar, eu tinha um aluno e depois de um tempo esse aluno retornou, não mais como aluno, mas como uma outra pessoa, no caso como uma mulher trans. A princípio, não reconheci. Quando soube, fiquei chocada. De uma certa forma, despertou algo assim, tipo 'por que a gente se espantou com algo que foi uma escolha dele? No caso dela atualmente'. No começo, me causou estranhamento e levantaram pensamentos que ficaram no subconsciente, mas fui trabalhando essa mudança, porque falando diretamente, não era da minha conta, só deveria respeitar. (Professora 3)

Claro, isso é impossível de não acontecer, não me orgulho, mas dentro da profissão isso acontece bastante, porque caímos no erro de tentar rotular. (Professor 4)

Antes de qualquer julgamento, é preciso reconhecer que o processo de inclusão escolar também passa pelo enfrentamento de barreiras internas, muitas vezes enraizadas em preconceitos inconscientes e resistências silenciosas. Os relatos expõem sentimentos de incômodo, estranhamento e até rejeição, que emergem diante da diversidade presente na escola. No entanto, também evidenciam movimentos de autocritica e transformação, apontando para a importância de uma formação contínua e de espaços de diálogo que favoreçam o reconhecimento das próprias limitações e o compromisso com uma educação verdadeiramente inclusiva.

Satisfação com a Inclusão Escolar

Quando os professores compartilham suas percepções sobre o grau de satisfação em relação à inclusão escolar nas instituições onde atuam, identificamos relatos que expressam uma insatisfação com os resultados alcançados até o momento, reconhecendo que, embora haja esforços e adaptações por parte dos docentes, a inclusão ainda não ocorre de forma plena.

Não estaria satisfeita com a inclusão. Mas entendo que hoje a demanda dos professores é muito grande e tem pouca estrutura e apoio para isso. (Professora 1)

Não, e vou justificar, acredito que não seja culpa dos professores em parte. Nem em escolas particulares tem essa inclusão que as pessoas imaginam. A única diferença é o ambiente, a gente faz as atividades adaptadas e tudo mais, mas não tem essa inclusão, então não é tão diferente daqui (escola estadual). Agora a gente cobra demais, se eu tivesse um 'filho assim', eu teria plena consciência que a culpa não é dos profissionais, a maior parte dela, a culpa é do próprio sistema que pede pra incluir, mas não dá as condições necessárias. (Professor 2)

Não, inclusive meu filho tem dislexia e TDAH, então eu percebo que onde ele estuda nem sempre tem o auxílio que deveria ter. Assim, ainda não é 100%, então quando você trata por igual um aluno que deve ser tratado de forma diferenciada, você acaba excluindo ele no processo. Então, não, não estaria ou estou satisfeita, ainda tem muita coisa pra mudar, nossas metodologias, temos que fazer cursos, nos aperfeiçoar. (Professora 3)

Se fosse pai de uma criança deficiente (sic), eu não estaria satisfeito com a inclusão. (Professor 4)

As falas revelam uma compreensão crítica de que a responsabilidade não recai exclusivamente sobre os profissionais da educação, mas sobre um sistema que cobra a inclusão sem garantir as condições necessárias para sua efetivação. A vivência pessoal de alguns professores,

inclusive como pais, reforça essa insatisfação e aponta para a necessidade de mudanças estruturais, formações específicas e apoio contínuo para que a inclusão escolar seja, de fato, justa e eficaz.

Práticas Pedagógicas Mais Inclusivas

Os professores compartilham percepções sobre o que consideram necessário para promover práticas pedagógicas mais inclusivas.

Ser mais nova... ter mais conhecimento. A gente estuda mais, ainda é pouco. Que nós tivéssemos um ambiente mais propício para este estudante. Mas hoje, o que posso fazer é dar o meu melhor dentro daquilo que a escola oferece e aquilo que eu posso ofertar. (Professora 1)

Acredito que se tivesse uma estrutura melhor, se as turmas tivessem menos alunos, porque acredito que para incluir alunos que têm algum tipo de dificuldade, teriam que ser turmas menores. A estrutura teria que ser outra. Não dá pra eu te falar que eu vou mudar, com uma estrutura dessa, com uma quantidade de aluno como desses aqui, eu estaria mentindo pra você. Agora, se o estado tivesse um olhar diferenciado e visse que não tem condições de trabalhar com 30 ou 40 alunos e incluir alunos com 'dificuldades maiores', isso infelizmente teria que partir primeiro das autoridades para ter mudança. Se eu tivesse mais estrutura, poderia modificar, mas sem isso, não tenho o que modificar. (Professor 2)

Primeiro identificar todos os alunos, porque nem todos têm os laudos e assim, é difícil, mas buscar práticas para atender todas as demandas. Porque assim, fazemos algumas coisas, mas não atendem a todas as demandas, então buscar por uma prática que atenda a todas as situações. (Professora 3)

Rever meus métodos, conhecer meus alunos e trabalhar respeitando a todos. (Professor 4)

As falas revelam um desejo genuíno de fazer mais pelos alunos, ainda que reconheçam os limites impostos pela estrutura escolar, como a alta quantidade de alunos por turma e a falta de recursos adequados. Apesar disso, demonstram consciência da importância de adaptar métodos, conhecer melhor os estudantes e buscar estratégias que atendam às diferentes demandas. As respostas evidenciam que, mesmo diante de tantos desafios, há uma busca constante por crescimento profissional e por práticas que contribuam para uma educação mais justa e acolhedora para todos.

A análise das entrevistas revela como os desafios enfrentados pelos professores estão intrinsecamente ligados às questões estruturais e pedagógicas da inclusão escolar

A Inclusão Escolar: Desafios e Barreiras Estruturais

A maioria dos professores entrevistados expressa uma percepção de que a inclusão escolar não é totalmente efetiva. A Professora 1, por exemplo, afirma que a inclusão ainda é uma utopia devido às barreiras que existem na escola, algo que ressoa com a visão de Mantoan (2015), que destaca os desafios enfrentados pela educação inclusiva no Brasil, especialmente no que se refere à falta de recursos e à infraestrutura inadequada nas escolas. O Professor 2 também evidencia a precariedade da estrutura e a falta de apoio, o que dificulta a inclusão no aprendizado. Esse ponto é corroborado por Libâneo (2013), que discute como a falta de apoio institucional e a desorganização do sistema educacional impactam diretamente na implementação de uma pedagogia inclusiva. Ele argumenta que a inclusão exige a colaboração entre escola, comunidade e profissionais, algo que se

reflete nas preocupações dos professores, que destacam a alta demanda de alunos e a insuficiência de recursos como obstáculos significativos para a prática inclusiva.

As falas dos professores revelam um cenário complexo e desafiador no que diz respeito à efetivação da inclusão escolar. Apesar dos avanços legais e das diretrizes que orientam a escola pública para a promoção de uma educação inclusiva, ainda existem lacunas significativas entre o que se propõe e o que se realiza no cotidiano escolar.

O Professor 2 destaca uma percepção recorrente nas escolas públicas, ao afirmar:

A inclusão eu vejo assim, a questão da sociabilidade é. Mas a inclusão em termos de aprendizado ainda não. Dentro da precariedade que temos aqui, o aprendizado ainda é um ponto a se discutir. (Professor 2)

Tal fala demonstra que, embora a convivência entre os alunos seja incentivada e, muitas vezes, já aconteça de forma natural, o processo de ensino-aprendizagem inclusivo ainda enfrenta obstáculos estruturais. A falta de recursos, de formação continuada e de apoio pedagógico adequado contribui para que a inclusão se limite, em muitos casos, à presença física do aluno em sala, sem garantir sua plena participação nos processos de aprendizagem. Essa perspectiva dialoga com Mantoan (2015), que aponta que a inclusão não se resume à matrícula ou presença do aluno, mas implica uma transformação profunda nas práticas pedagógicas e na estrutura da escola.

Já a fala da Professora 3 amplia a análise ao abordar uma das barreiras mais difíceis de serem enfrentadas: a barreira atitudinal. Ela afirma:

Posso te dizer que a gente tem uma proposta de inclusão, mas que ela não se dá 100% porque tem muitos colegas que ainda têm muita resistência em determinados assuntos, principalmente em relação à comunidade LGBTQIA +. Há uma resistência maior devido a essa questão do preconceito, questão religiosa. Me considero uma pessoa religiosa, mas consigo separar as coisas. Então, não tem essa questão completa da inclusão. A gente trabalha com isso, mas nem sempre acontece. (Professora 3)

Segundo a professora, essa resistência está muitas vezes ligada a crenças pessoais e religiosas, o que torna o debate ainda mais delicado no ambiente escolar. O posicionamento da professora, ao reconhecer sua religiosidade, mas afirmar que consegue separar essa esfera de sua atuação profissional, mostra um compromisso ético importante com os princípios da educação inclusiva. Isso está de acordo com os fundamentos de uma escola laica e democrática, como defende Aranha (2003), ao reforçar que o respeito às diferenças é uma das bases de uma sociedade plural e igualitária.

A resistência de alguns docentes diante de temas como identidade de gênero e orientação sexual compromete o desenvolvimento integral dos estudantes. Vygotsky (2023), ao tratar da importância do meio social para a aprendizagem, destaca que o ambiente em que a criança está inserida influencia diretamente suas possibilidades de desenvolvimento. Logo, se o ambiente escolar não acolhe a diversidade e não promove o respeito às identidades, limita-se o potencial dos sujeitos e perpetuam-se processos de exclusão que vão muito além da aprendizagem formal.

Resistências e Preconceitos Inconscientes: Reflexões Pessoais e Profissionais

Além dos problemas na estrutura, as entrevistas mostram que os próprios professores também enfrentam resistências e preconceitos sem perceber. A Professora 1, ao admitir que teve

resistência em relação a uma aluna agitada, exemplifica o que Goffman (2015) chama de estigma, onde os alunos com características "diferentes" são rotulados e marginalizados, muitas vezes de forma inconsciente pelos próprios professores. A superação desse preconceito, que o professor narra ao se colocar no lugar da aluna e de seus pais, é uma tentativa de desestigmatizar a deficiência e promover uma verdadeira inclusão, algo que Mantoan (2015) destaca como fundamental para que os educadores rompam com os estigmas e promovam a aceitação genuína da diversidade. Essa reflexão é ainda mais pertinente quando consideramos o caso relatado pelo Professor 3, que teve um choque inicial ao descobrir que um aluno havia se identificado como mulher trans. O estranhamento e a reação inicial do professor ilustram a dificuldade em lidar com identidades e realidades diversas, um processo que Goffman (2015) descreve como o "desconstruir" dos estigmas. Esse movimento de autoquestionamento e reflexão pessoal sobre as práticas pedagógicas é essencial para criar um ambiente escolar inclusivo e acolhedor.

A resposta da professora 1, iniciada com um sincero:

Sim, sou ser humano. Não me orgulho disso, mas reconheço. Tem uma aluna que eu não gostava que viesse pra sala, porque ela é muito agitada. Quando falavam 'fulana vai pra sala hoje?', eu logo dizia 'espero que não'. Ainda estou longe de romper todos os preconceitos, mas muitos foram quebrados olhando para esses alunos e me colocando em seus lugares, nos lugares dos pais que depositam tanta confiança em mim. (Professora 1)

Isso, quando relatado, carrega um tom tristonho e introspectivo, revelando um educador em processo de desconstrução, que reconhece falhas, mas também avanços. A sensibilidade presente em sua fala expressa o movimento de se abrir ao outro, de acolher e de rever suas próprias atitudes diante da diversidade. Como afirma Larrosa (2022, p. 112):

Além disso, há muitos âmbitos e muitos tipos e muitas dimensões da realidade, todas as que constituem nossa vida, todas as que nos tocam em um ponto sensível: o que vemos, o que sentimos, o que existe, o que inventamos, o que imaginamos, o que sonhamos, o que já não está e de que sentimos falta, o que acontece ou o que nos acontece. E é a isso que temos de ser fiéis no modo como dizemos, o nomeamos, o representamos ou, em geral, o significamos.

A fala da professora se alinha a esse pensamento ao tentar nomear com honestidade uma experiência complexa e profundamente humana: o enfrentamento de um preconceito inconsciente. Ao reconhecer suas reações diante da aluna e refletir sobre a confiança que os pais depositam nele, o educador revela um processo interno de reelaboração da prática, na tentativa de ser fiel não apenas aos alunos, mas também ao que sente e vivencia como sujeito que ensina e aprende ao mesmo tempo.

Essa reflexão é ainda mais pertinente quando consideramos o caso relatado pela Professora 3, que teve um choque inicial ao descobrir que um aluno havia se identificado como mulher trans. O estranhamento e a reação inicial da professora ilustram a dificuldade em lidar com identidades e realidades diversas, um processo que Goffman (2015) descreve como o "desconstruir" dos estigmas. Sua frase:

[...] me causou estranhamento e levantaram pensamentos que ficaram no subconsciente, mas fui trabalhando essa mudança, porque falando diretamente, não era da minha conta, só deveria respeitar. (Professora 3)

Revela um olhar sensível e um esforço honesto para respeitar o outro em sua integralidade, superando o julgamento inicial. Essa tentativa de reconfiguração da própria compreensão e a busca por respeito à identidade alheia apontam para a importância de um trabalho constante de formação humana e empática.

Já o professor 2 traz uma experiência que revela a dificuldade em compreender a presença de um aluno possivelmente pessoa com deficiência, sem que houvesse um rompimento com sua própria visão sobre o que significa aprender. Ao afirmar:

Não houve um rompimento de pensamento sobre isso. Fiquei com ele durante um ano assim, depois nunca mais vi esse aluno, não sei o que aconteceu com ele.
(Professor 2)

Ele revela um tipo de resistência silenciosa, que não se traduz em exclusão direta, mas em uma ausência de envolvimento efetivo. Tal postura mostra como as barreiras atitudinais podem ser mais sutis, mas ainda assim determinantes para a inclusão ou exclusão dos alunos.

O que emerge dessas falas é um retrato honesto e, por vezes, doloroso de um corpo docente que, mesmo diante de limites, expõe sua humanidade e suas tentativas de caminhar rumo a uma prática mais inclusiva. O reconhecimento das próprias resistências é o primeiro passo para a superação, e é nesse movimento de reflexão e autoconhecimento que a educação inclusiva encontra seu terreno mais fértil em possibilidades.

A Inclusão Como Processo: Reflexões e Possíveis Caminhos para a Prática Pedagógica

A percepção de que a inclusão não é efetiva também é compartilhada pelo Professor 4, que vê a inclusão de forma precária nas escolas, mas acredita que ela pode ser mais efetiva quando os educadores se empenham genuinamente. Libâneo (2013) reforça essa ideia ao afirmar que a inclusão depende do esforço coletivo, envolvendo professores, gestores e a comunidade escolar. No entanto, a realidade das escolas, como relatado pelos professores, ainda enfrenta grandes desafios estruturais que dificultam a criação de um ambiente verdadeiramente inclusivo. A Professora 3, por sua vez, sugere que é fundamental conhecer e identificar as necessidades de cada aluno, buscando práticas pedagógicas mais flexíveis e adaptadas às suas especificidades. Essa visão está em linha com o que Mantoan (2015) defende, que é a adaptação do currículo e das metodologias de ensino para atender às necessidades individuais dos alunos, sem tratá-los de forma homogênea.

A fala da Professora 1 revela uma postura sensível diante dos limites concretos que a realidade escolar impõe, mas também uma atitude comprometida com o que está ao seu alcance fazer. Quando diz:

Ser mais nova... ter mais conhecimento. A gente estuda mais, ainda é pouco. Que nós tivéssemos um ambiente mais propício para este estudante. Mas hoje, o que posso fazer é dar o meu melhor dentro daquilo que a escola oferece e aquilo que eu posso ofertar. (Professora 1)

A professora demonstra consciência crítica das falhas na formação e das barreiras estruturais, mas mantém um compromisso ético com o aluno, reafirmando seu papel mesmo diante das limitações. Sua postura revela que a inclusão é uma construção contínua baseada na presença e na responsabilidade. Como destaca Carvalho (2008, p. 42), “a inclusão escolar é um processo que exige mudanças profundas nas práticas pedagógicas, nas atitudes e na organização da escola como um todo.”

Já o Professor 2 traz à tona uma crítica direta ao sistema, que, segundo ele, não proporciona condições mínimas para que a inclusão aconteça de forma efetiva:

Acredito que se tivesse uma estrutura melhor, se as turmas tivessem menos alunos, porque acredito que para incluir alunos que têm algum tipo de dificuldade, teriam que ser turmas menores. A estrutura teria que ser outra. Não dá pra eu te falar que eu vou mudar, com uma estrutura dessa, com uma quantidade de aluno como desses aqui, eu estaria mentindo pra você. Agora, se o estado tivesse um olhar diferenciado e visse que não tem condições de trabalhar com 30 ou 40 alunos e incluir alunos com 'dificuldades maiores', isso infelizmente teria que partir primeiro das autoridades para ter mudança. Se eu tivesse mais estrutura, poderia modificar, mas sem isso, não tenho o que modificar. (Professor 2)

A fala do professor revela frustração e lucidez ao reconhecer que a inclusão vai além da boa vontade, exigindo decisões políticas e estrutura adequada. Melo e Albuquerque (2014, p. 137) reforçam que a precariedade nas condições de trabalho, a falta de formação e a superlotação das salas dificultam práticas inclusivas. Tanto essa fala quanto a da professora ressaltam que a inclusão exige investimento, diálogo e corresponsabilidade. Como afirma Silva (2020, p. 89), “não se pode responsabilizar exclusivamente o professor pela inclusão escolar”. Os relatos revelam tensões diárias, mas também apontam caminhos por meio da escuta, do reconhecimento dos limites e da luta por melhores condições.

Considerações Finais

As entrevistas com os professores revelam que a inclusão escolar é um processo em constante evolução, marcado por desafios internos e externos. Internamente, observa-se a presença de preconceitos muitas vezes inconscientes, que afetam as práticas pedagógicas. Externamente, barreiras estruturais e a escassez de apoio institucional tornam a inclusão ainda mais complexa.

Diante disso, é fundamental propor alternativas viáveis e efetivas para superar esses obstáculos, começando pelo investimento na formação crítica e contínua dos educadores. Grupos de estudo, oficinas de autorreflexão e vivências pedagógicas que favoreçam a escuta e o reconhecimento do outro devem ser ampliados nas redes de ensino, promovendo a ressignificação das práticas docentes e a desconstrução de estigmas internalizados.

Além da formação, é urgente repensar o currículo e os projetos pedagógicos escolares à luz da inclusão, assegurando que as estratégias de ensino respeitem as singularidades dos estudantes e favoreçam sua plena participação. A construção de uma cultura escolar inclusiva, com espaços permanentes de diálogo entre educadores, estudantes e famílias, precisa ser institucionalizada por meio de políticas públicas locais e da gestão democrática nas escolas, como forma de enfrentamento aos preconceitos cotidianos. Não se trata apenas de adaptar o aluno à escola, mas de transformar a escola para todos.

Por fim, a avaliação contínua do processo de inclusão, com instrumentos participativos que envolvam toda a comunidade escolar, deve ser sistematizada como parte do planejamento pedagógico, contribuindo para uma reflexão permanente sobre os avanços, limites e possibilidades de cada prática. É nesse movimento, entre escuta, reconhecimento e transformação, que a inclusão se fortalece.

Autores como Mantoan, Libâneo e Goffman mostram que a verdadeira inclusão acontece quando rompemos os rótulos impostos e assumimos o compromisso com a equidade como valor formativo. Assim, práticas pedagógicas inclusivas não se constroem só com recursos materiais, mas com posturas éticas e políticas de acolhimento.

Este é, portanto, um convite a todos nós, educadores, gestores, estudantes e sociedade, para olharmos para dentro, reconhecendo os limites que ainda nos atravessam, mas também as possibilidades de transformação que nos movem. Só há inclusão real quando há coragem de mudança. E é nela que a escola democrática se consolida.

REFERÊNCIAS

- ARANHA, Maria Lúcia de Arruda. *Filosofia da educação*. São Paulo: Moderna, 2003.
- BRASIL. *Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva*. Ministério da Educação, Secretaria de Educação Especial. Brasília: MEC/SEESP, 2008.
- BRASIL. Lei nº 13.146, de 6 de julho de 2015. *Estatuto da Pessoa com Deficiência* (Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência). Diário Oficial da União, 2015.
- CARVALHO, Rosita Edler de. *Inclusão: o paradigma do século XXI*. 11. ed. Porto Alegre: Mediação, 2008.
- FREUD, Sigmund. *Psicologia das massas e análise do eu*. Tradução de Pedro Heliodoro Tavares. Belo Horizonte: Autêntica, 2018.
- GOFFMAN, Erving. *Estigma: notas sobre manipulação da identidade deteriorada*. 4. ed. Tradução de Márcia Bandeira de Mello Leite Nunes. Rio de Janeiro: LTC, 2015.
- LAPLANCHE, Jean; PONTALIS, Jean-Bertrand. *Vocabulário da psicanálise*. São Paulo: Martins Fontes, 2016.
- LIBÂNEO, José Carlos. *Didática*. 4. ed. São Paulo: Cortez, 2013.
- LARROSA, Jorge. *Tremores: escritos sobre experiência*. Belo Horizonte: Autêntica, 2022.
- MAGALHÃES, Rita de Cássia Barbosa Paiva; GUERRA, Eliana Costa; SILVA, Renan Antônio Da. Estigma e identidade na vida de pessoas com deficiência: “alguma coisa está fora da ordem”? *Revista de Estudos Interdisciplinares*, [S. l.], v. 2, n. 4, 2021. Disponível em: <https://revistas.cceinter.com.br/revistadeestudosinterdisciplinar/article/view/59>. Acesso em: 8 abr. 2025.
- MANTOAN, Maria Teresa Eglér. *Inclusão escolar: o que é? Por quê? Como fazer?*. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2015.
- MELO, Cláudia R. de; ALBUQUERQUE, Maria Izabel S. de. O desafio da inclusão escolar: entre políticas públicas e práticas docentes. *Revista Educação e Cultura Contemporânea*, Rio de Janeiro, v. 11, n. 23, p. 133-148, jan./abr. 2014.
- OLIVA, Diana Villac. Raízes sociais e psicodinâmicas do preconceito e suas implicações na educação inclusiva. *Psicologia Escolar e Educacional*, São Paulo, v. 20, n. 2, p. 349–356, maio/ago. 2016. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/pee/a/s835LNfBDnF7rFP57c7J3sx/?lang=pt>. Acesso em: 8 abr. 2025.
- SANTOS, Bruna Navarone. Estigma na escola: relatos sobre os bons e maus alunos. *Revista Habitus: Revista da Graduação em Ciências Sociais do IFCS/UFRJ*, Rio de Janeiro, v. 1, n. 17, p. 95-109, jan./jul. 2019. Disponível em: <http://revistas.ufrj.br/index.php/habitus>. Acesso em: 8 abr. 2025.
- SILVA, Maria Auxiliadora. *Educação inclusiva: entre a teoria e a prática docente*. São Paulo: Cortez, 2020.

UNESCO. *Declaração de Incheon: educação 2030: rumo a uma educação inclusiva, equitativa e de qualidade para todos*. Paris: ONU, 2015.

VYGOTSKY, Lev S. *A formação social da mente: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores*. 8. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2023.

Submetido em abril de 2025

Aprovado em maio de 2025

Informações das autoras

Yasmim Ladirce Silva de Souza
Universidade Federal do Pará (UFPA)
E-mail: ladirceyasmim@gmail.com
ORCID: <https://orcid.org/0009-0003-8979-8767>
Link Lattes: <http://lattes.cnpq.br/0292661741711076>

Carolline Septímio Limeira
Universidade Federal do Pará (UFPA)
E-mail: carolsep@ufpa.br
ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-2669-3119>
Link Lattes: <http://lattes.cnpq.br/8071086559074635>

Letícia Carneiro da Conceição
Universidade Federal do Pará (UFPA)
E-mail: carneiroleticia1@gmail.com
ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-3302-0089>
Link Lattes: <http://lattes.cnpq.br/1868930226340778>