

Elucubrações éticas sobre as práticas no ensino inclusivo<sup>1</sup>

-----  
*Ethical elucubrations on practices in inclusive education*

-----  
*Elucubraciones éticas sobre las prácticas en la educación inclusiva*

Raquel dos Santos Canella<sup>2</sup>

Uiara Vaz Jordão<sup>3</sup>

**Resumen:** Este artigo é uma revisão sistemática que analisa as práticas da educação inclusiva sob uma perspectiva ética, visando identificar as barreiras ainda existentes para a consolidação de uma educação equitativa e acessível. O estudo tem como objetivo investigar os principais desafios institucionais, pedagógicos e éticos enfrentados por educadores na inclusão de alunos com deficiência, considerando a necessidade de uma transformação ética e institucional. A metodologia empregou revisão sistemática de literatura com buscas realizadas na base eletrônica de dados Scientific Electronic Library Online, abrangendo artigos publicados entre os anos de 2015 e 2020, com a utilização de descritores relacionados à ética e educação inclusiva. A análise revelou que os entraves à inclusão estão, frequentemente, vinculados à falta de formação continuada dos educadores, à limitação dos recursos físicos e curriculares e ao distanciamento entre políticas públicas e práticas escolares. As considerações finais sugerem que, para superar essas barreiras, é essencial uma abordagem holística e ética que permita o desenvolvimento de estratégias pedagógicas e institucionais sustentadas por valores de respeito e equidade. Estudos futuros devem explorar modelos de formação que sensibilizem os educadores e promovam a implementação eficaz das políticas inclusivas em ambientes escolares diversificados.

**Palavras-chave:** Conversão do olhar. Equidade. Formação continuada. Transformação institucional. Valores éticos.

**Abstract:** *This article is a systematic review that analyzes inclusive education practices from an ethical perspective, aiming to identify the existing barriers to the consolidation of equitable and accessible education. The study seeks to investigate the main institutional, pedagogical, and ethical challenges faced by educators in the inclusion of students with disabilities, considering the need for ethical and institutional transformation. The methodology employed a systematic literature review with searches conducted in the Scientific Electronic Library Online database, covering articles published between 2015 and 2020, using descriptors related to ethics and inclusive education. The analysis revealed that obstacles to inclusion are often linked to a lack of continuous teacher training, limited physical and curricular resources, and the gap between public policies and school practices. The concluding remarks suggest that overcoming these barriers requires a holistic and ethical approach that allows for the development of pedagogical and institutional strategies grounded in values of respect and equity. Future studies should explore training*

---

1 Este artigo é uma versão revisada e expandida do trabalho de conclusão de curso apresentado como requisito parcial para a obtenção do título de Especialista, no curso de Pós-Graduação Lato Sensu em Docência do Ensino Superior, do Instituto Federal Goiano – Campus Avançado Ipameri, em 2020.

2 Mestranda no Programa de Pós-Graduação em Administração do Instituto Federal Goiano (IFGoiano), Professora do Núcleo de Graduação e Pós-Graduação Digital da Faculdade de Gestão e Inovação (FGI), [raquel.canella1@estudante.ifgoiano.edu.br](mailto:raquel.canella1@estudante.ifgoiano.edu.br).

3 Mestre em Educação Especial, Professora, Coordenadora do Núcleo de Apoio às Pessoas com Necessidades Específicas (NAPNE), Tradutora e Intérprete de Língua Brasileira de Sinais do Instituto Federal Goiano (IFGoiano)- Campus Ipameri, [uiara.jordao@ifgoiano.edu.br](mailto:uiara.jordao@ifgoiano.edu.br).

*models that sensitize educators and promote the effective implementation of inclusive policies in diverse school environments.*

**Keywords:** *Continuous professional development. Conversion of perspective. Equity. Institutional transformation. Ethical values*

**Resumen:** *Resumen: Este artículo es una revisión sistemática que analiza las prácticas de educación inclusiva desde una perspectiva ética, con el objetivo de identificar las barreras que aún existen para la consolidación de una educación equitativa y accesible. El estudio tiene como objetivo investigar los principales desafíos institucionales, pedagógicos y éticos que enfrentan los educadores en la inclusión de estudiantes con discapacidad, considerando la necesidad de una transformación ética e institucional. La metodología utilizó una revisión sistemática de la literatura con búsquedas realizadas en la base de datos Scientific Electronic Library Online, abarcando artículos publicados entre 2015 y 2020, utilizando descriptores relacionados con la ética y la educación inclusiva. El análisis reveló que los obstáculos a la inclusión suelen estar vinculados a la falta de formación continua de los educadores, la limitación de los recursos físicos y curriculares y la brecha entre las políticas públicas y las prácticas escolares. Las consideraciones finales sugieren que, para superar estas barreras, es imprescindible un enfoque holístico y ético que permita el desarrollo de estrategias pedagógicas e institucionales sustentadas en valores de respeto y equidad. Los estudios futuros deberían explorar modelos de formación que sensibilicen a los educadores y promuevan la implementación efectiva de políticas inclusivas en entornos escolares diversos.*

**Palabras clave:** *Conversión de la mirada. Equidad. Formación continua. Transformación institucional. Valores éticos.*

## 1 INTRODUÇÃO

A educação inclusiva, nos últimos anos, tem sido objeto de intensos debates e reflexões éticas e pedagógicas que visam repensar o papel das instituições educacionais na promoção de uma sociedade equitativa e acessível. O reconhecimento da inclusão como princípio básico da educação reflete uma mudança significativa de paradigmas, deslocando o foco de abordagens históricas e segregadoras para uma perspectiva que valoriza a diversidade e promove a igualdade de oportunidades para todos os alunos, independentemente de suas particularidades. Essa nova visão exige, no entanto, que sejam enfrentadas questões complexas relacionadas à acessibilidade, mediação pedagógica e transformação institucional, as quais permanecem como desafios na prática educacional inclusiva (Plaisance, 2009, 2019; Mantoan, 2003).

Estudos sobre ética na educação inclusiva sugerem que a criação de um ambiente verdadeiramente acolhedor e equânime depende de uma abordagem ética contínua e da formação profissional dos educadores para que se tornem agentes ativos no processo de inclusão. Segundo Voltolini (2019), essa transformação ética demanda uma “conversão do

olhar” e das atitudes dos profissionais do ensino, os quais devem adotar uma postura que transcenda a aplicação fragmentada de normas, buscando uma compreensão holística da inclusão. A educação inclusiva, assim, deixa de ser vista apenas como uma política educacional ou um conjunto de regras normativas e passa a ser um imperativo ético, essencial para a consolidação de uma escola comprometida com a equidade e o desenvolvimento integral de todos os seus participantes (Anache, 2013).

Neste contexto, este estudo tem como objetivo identificar os principais fatores que ainda dificultam a plena realização da educação inclusiva nas escolas brasileiras, considerando as implicações éticas e institucionais envolvidas. Através de uma revisão sistemática da literatura, busca-se organizar e analisar criticamente evidências que contribuam para uma melhor compreensão das barreiras existentes e dos possíveis caminhos para superá-las. Dessa forma, o estudo pretende não apenas subsidiar futuras pesquisas na área, mas também fornecer subsídios para que gestores e educadores possam adotar práticas inclusivas fundamentadas em valores éticos sólidos, que promovam a transformação institucional e social necessária para uma educação verdadeiramente para todos.

## 2 MÉTODOS

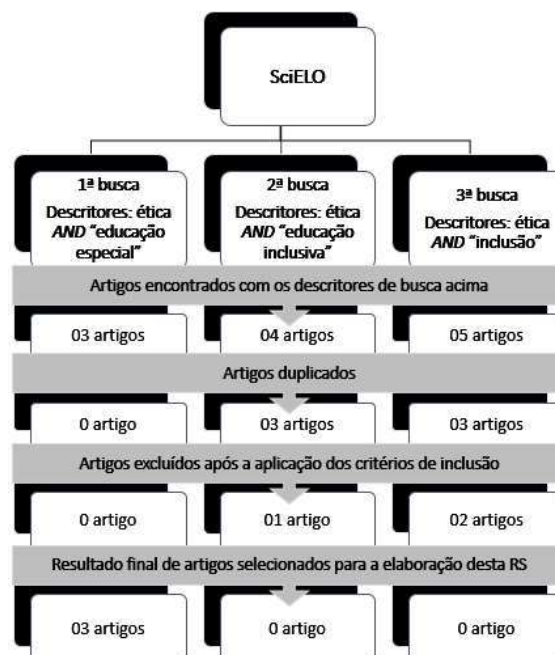
Para o desenvolvimento deste estudo, utilizou-se a metodologia de revisão sistemática (RS), conforme os critérios descritos por De-la-Torre-Ugarte-Guanilo, Takahashi e Bertolozzi (2011), que definem a RS como um método rigoroso voltado à identificação, avaliação e análise da qualidade e aplicabilidade de estudos em um campo específico. Esse método implica o uso de passos explícitos e sistematizados de busca, de modo a oferecer uma visão abrangente e fundamentada sobre o tema da ética na educação inclusiva.

A pesquisa foi realizada na base eletrônica de dados *Scientific Electronic Library Online* (SciELO), selecionada intencionalmente pela alta classificação dos periódicos que compõem

essa coleção (A1 e A2). A coleta de dados foi conduzida por uma pesquisadora independente, com acesso público à base e sem necessidade de autenticação. Na busca, foram utilizados os seguintes descritores controlados: ética *AND* “educação especial”; ética *AND* “educação inclusiva”; e ética *AND* inclusão.

Os critérios de inclusão para a seleção dos artigos englobaram publicações entre os anos de 2015 e 2020, nos idiomas português e inglês, e restringiram-se a artigos completos das coleções brasileiras, nas áreas temáticas de educação e pesquisa educacional, disponíveis para acesso livre e classificados com Qualis-CAPES A1 ou A2. Um diagrama do fluxo de seleção de artigos foi elaborado para ilustrar o processo de filtragem, conforme apresentado na Figura 1.

Figura 1- Diagrama do fluxo de seleção de **artigos** para extração de informações da RS



Fonte: Elaboração própria (2020).

### 2.1 RESULTADOS

A partir das buscas realizadas na base SciELO, identificou-se um total inicial de 11 artigos relacionados aos descritores de pesquisa. Na primeira busca, com a equação ética *AND* “educação especial”, foram encontrados três artigos, todos provenientes do periódico Edu-

cação & Realidade, da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS). A segunda busca, com a equação ética *AND* “educação inclusiva”, resultou em quatro artigos, todos também publicados em Educação & Realidade. Na terceira busca, a equação ética *AND* inclusão recuperou quatro artigos, sendo três deles veiculados no periódico Educação & Realidade

e um no Interface – Comunicação, Saúde e Educação, da Universidade Estadual Paulista (UNESP).

Após a análise inicial dos resultados, verificou-se a existência de duplicatas, com seis artigos repetidos em mais de uma busca. Esses artigos foram excluídos, resultando em

cinco textos únicos. Entre estes, mais dois foram descartados por não corresponderem especificamente à área temática proposta neste estudo. Assim, restaram três artigos fundamentais, que compõem o corpo teórico central da revisão e são detalhados no Quadro 1.

Quadro 1- Artigos levantados na base de dados SciELO sobre ética na educação inclusiva

Procedência	Título do artigo	Autor(es)	Periódico (v., n., p., ano)	Temática/Considerações
SciELO	O Especial na Educação: significados e usos	PLAISANCE, Éric	Educação & Realidade v. 44, n. 1, e84845, 2019	Foi considerado que a busca por uma sociedade inclusiva implica uma profunda transformação das instituições, das práticas e dos modos de pensar. Nela, a educação ocupa um lugar privilegiado.
SciELO	Interpelações Éticas à Educação Inclusiva	VOLTOLINI, Rinaldo	Educação & Realidade v. 44, n. 1, e84847, 2019	Por meio de uma interpelação ética, construída no discurso psicanalítico e da abordagem filosófica foi encontrado que na conversão do olhar e na higiene simbólica estão as vias de tratamento dos impasses da inclusão.
SciELO	Sobre Educação, Política e Singularidade	RAHME, Mônica Maria Farid; FERREIRA, Carla Mercês da Rocha Jatobá; NEVES, Libéria Rodrigues	Educação & Realidade v. 44, n. 1, e90185, 2019	As autoras tentam para a necessidade de se rever as estratégias dos campos de saberes e técnicas que legitimaram as ações da Política, incluindo aquelas que se colocam no presente, visando à dissolução de sua perspectiva inclusiva.

Fonte: Elaboração própria (2020).

### 3 AS ELUCUBRAÇÕES

A ética, em sua aplicação ao ensino inclusivo, exige não apenas uma compreensão conceitual, mas uma reflexão profunda e crítica sobre a prática educativa, conforme o campo da educação tem abordado ao longo do tempo. Segundo Lemos, Nunes e Salomão (2020), a mediação do educador desempenha um papel central na inclusão escolar, pois possibilita uma “perspectiva mais interacionista”, promovendo um ambiente equilibrado que permita tanto a participação ativa das crianças com deficiência quanto a interação com seus pares sem deficiência. O estudo aponta que o educador, enquanto mediador, deve se engajar em práticas interativas que valorizem todos os alunos, como preconiza a UNESCO (2009) ao afirmar que “a educação inclusiva reforça a capacidade do sistema educativo para atingir

todos os educandos, sendo, então, compreendida como uma estratégia para realizar a educação para todos”.

A acessibilidade é outro ponto crítico discutido no contexto do ensino inclusivo. De acordo com Anache (2013), embora o acesso físico às instituições educacionais esteja previsto em leis, como o Decreto nº 5.296/2004 e a Lei nº 10.098/2000, as limitações na infraestrutura das escolas brasileiras ainda representam uma barreira significativa à inclusão plena. Anache (2013) salienta que tanto as condições de acessibilidade física quanto as curriculares influenciam diretamente a experiência educacional de alunos com deficiência. Esse aspecto levanta a questão de até que ponto a governança institucional e as limitações burocráticas impedem a implementação efetiva dessas regulamentações, limitando o acesso a uma educação verdadeiramente inclusiva.

A ideia de “conversão do olhar”, conforme propõe Voltolini (2019, p. 13), revela a importância de uma transformação profunda na maneira como a inclusão é vista no âmbito educacional. Para Voltolini, a exclusão frequentemente decorre de uma concepção limitada dos papéis e responsabilidades dos educadores e demais atores sociais, que enxergam a inclusão como uma responsabilidade externa, desvinculada de seu próprio papel no processo. O autor argumenta que, para superar essa visão (perspectiva), é essencial que a inclusão seja compreendida como um processo que demanda uma mudança na visão e nas atitudes de todos os envolvidos, de modo que se percebam como agentes ativos no contexto inclusivo.

Ao considerar esses fatores, percebe-se que a mediação do educador, as condições de acessibilidade e a visão dos participantes do processo educacional sobre a inclusão estão interligados. Esses elementos, frequentemente sustentados por um enfoque segmentado, representam desafios que limitam a educação inclusiva, contrariando as normativas legais e pedagógicas que orientam o campo educacional brasileiro. No entanto, observa-se que o cerne da questão está na necessidade de que o processo de inclusão seja abordado de maneira mais holística e integrada, promovendo não apenas o cumprimento de normas, mas uma reflexão ética profunda sobre a prática educativa e a convivência social.

Mas o que é ética, afinal? A ética pode ser definida como o campo filosófico que se ocupa de investigar e regular as ações humanas segundo padrões de justiça, bem e virtude. Na perspectiva de Aristóteles (2007), a ética está intimamente ligada à formação do caráter e à prática das virtudes, pois a boa conduta é uma escolha deliberada, fundamentada na racionalidade e no equilíbrio. Em *Ética a Nicômaco*, o filósofo afirma que “a virtude é o justo meio entre o excesso e a falta” (Aristóteles, 2007, p. 34), indicando que a ética não se limita a seguir normas rígidas, mas sim em adotar comportamentos que respeitem o outro e a sociedade como um todo. Esse pensamento aristotélico ressoa fortemente nas práticas inclusivas,

onde a ética envolve promover o bem-estar coletivo e a equidade, valores fundamentais na educação inclusiva.

Já Kant, ao discorrer sobre a moral e o imperativo categórico, propõe que o comportamento ético se baseia em princípios universais, que devem ser seguidos independentemente das circunstâncias individuais. Para Kant (2007), a ação moral só é verdadeira quando realizada “por dever”, ou seja, quando atende a uma máxima que possa ser universalizada sem contradições. Em *Fundamentação da Metafísica dos Costumes*, ele sugere que “aja apenas segundo uma máxima tal que possas ao mesmo tempo querer que ela se torne uma lei universal” (Kant, 2007, p. 52). Esse princípio kantiano de universalidade aplica-se diretamente ao contexto da educação inclusiva, uma vez que o direito à educação e à acessibilidade deve ser garantido a todos, sem discriminação ou preconceitos.

Outro filósofo que contribuiu significativamente para a compreensão ética é Emmanuel Lévinas, que enfatiza a importância da relação com o “Outro” na construção da ética. Em suas obras, Lévinas (1980) argumenta que a ética emerge da responsabilidade irrestrita que temos pelo outro, sugerindo que a verdadeira moralidade é encontrada no reconhecimento da alteridade. Para ele, a responsabilidade pelo outro é aquilo que constitui a essência da própria subjetividade (Lévinas, 1980), o que indica que a ética ultrapassa as normas impostas e adentra o campo das relações interpessoais. Esse aspecto de respeito e responsabilidade pelo outro é central na educação inclusiva, que se propõe a reconhecer e valorizar a diversidade humana em todas as suas formas.

Assim, a ética, no contexto do ensino inclusivo, não é apenas um conjunto de normas ou um ideal abstrato; ela representa um compromisso prático e relacional que exige ações concretas para o acolhimento e a equidade. É a partir dessa compreensão ética – fundamentada nas virtudes, na universalidade e na responsabilidade pelo outro – que se pode promover uma educação inclusiva, onde o respeito à dignidade humana seja realmente efetivado.

### 3.1 O SIGNIFICADO DOS TERMOS “ESPECIAL” E “INCLUSIVO” NA EDUCAÇÃO: UM CAMINHO HISTÓRICO PARA A QUEBRA DE PARADIGMAS

A evolução dos conceitos de “educação especial” e “educação inclusiva” reflete um contínuo processo de transformação no modo como a sociedade interpreta e atende às necessidades de indivíduos com deficiência. Inicialmente, as abordagens de educação especial eram orientadas por um enfoque predominantemente segregador, onde alunos com deficiência eram educados separadamente dos demais. De acordo com Plaisance (2019), o termo “especial” se articulava em torno de duas abordagens principais: uma perspectiva histórica e uma abordagem comparativa internacional.

Na perspectiva histórica, observa-se uma progressiva transição das práticas de educação especial destinadas às crianças chamadas “anormais”, que foram substituídas por políticas e práticas de integração, culminando nas orientações atuais voltadas para a educação inclusiva. A inclusão, por sua vez, busca abarcar toda a diversidade de crianças, reconhecendo as diferenças individuais como aspectos a serem respeitados e integrados ao ambiente escolar, em lugar de motivos para a separação dos indivíduos (Plaisance, 2019).

Conforme Woodill e Davidson (1989), a educação especial pode ser vista como “um jogo de linguagem e como um discurso profissional sobre a diferença”, conceito influenciado por filósofos como Wittgenstein e Foucault. Nesse discurso, o termo “especial” destacou os indivíduos como sujeitos passíveis de práticas excludentes, direcionadas a grupos considerados vulneráveis. A análise de Plaisance (2019) remonta aos períodos pós-guerra (1939-1945), quando a Itália assumiu a vanguarda nas políticas inclusivas ao desenvolver práticas que asseguravam às crianças com deficiência os mesmos direitos dos demais cidadãos.

No final dos anos 1970, a Lei italiana nº 517 que, em 1977, estabeleceu na Itália a primeira política pública de integração de pessoas com deficiência, configurou-se como um marco no

cenário da educação inclusiva mundial (Plaisance, 2019). Este avanço propiciou um novo modelo de ensino, que se distanciava do estigma de “atraso” atribuído a essas crianças e proporcionava uma mudança significativa na forma como elas eram integradas ao sistema escolar. Segundo Binet e Simon (1907), os conceitos médicos que orientavam as classificações escolares resultaram na criação das chamadas “classes especiais” — ambientes exclusivos para estudantes considerados “anormais” ou “atrasados”, os quais eram excluídos tanto das escolas regulares quanto dos hospitais, que não os admitiam por não serem suficientemente doentes para internação.

Os movimentos por uma educação inclusiva ganharam força na década de 1990 com a Declaração de Salamanca, promovida pela UNESCO em 1994, que estabelece os princípios, políticas e práticas para a educação de crianças com necessidades educativas especiais. A Declaração defende que “todas as crianças devem aprender juntas, sempre que possível, independentemente de quaisquer dificuldades ou diferenças que elas possam ter” (UNESCO, 1994). Assim, a educação inclusiva foi reconhecida como uma das formas mais eficazes de promover a solidariedade entre crianças com necessidades especiais e seus pares, ao passo que a permanência em classes ou escolas separadas deveria constituir exceção.

No contexto brasileiro, a educação inclusiva encontra respaldo na Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva – PNEEPEI (Brasil, 2008), um marco nas políticas públicas que alinham o país com os movimentos globais em prol da inclusão. Esta política consolidou a oferta de serviços especializados que complementam o ensino regular, afastando-se das práticas substitutivas anteriormente adotadas (Rahme; Ferreira; Neves, 2019).

Outro importante avanço no cenário nacional foi a promulgação da Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência), Lei nº 13.146/2015. O Estatuto visa “assegurar e promover, em condições de igualdade, o exercício dos direi-

tos e das liberdades fundamentais por pessoa com deficiência, visando à sua inclusão social e cidadania” (Brasil, 2015). A criação dessa legislação representa uma mudança paradigmática quanto ao entendimento de deficiência, afastando o conceito de incapacidade e promovendo uma abordagem de respeito à dignidade da pessoa humana (Leal, 2016).

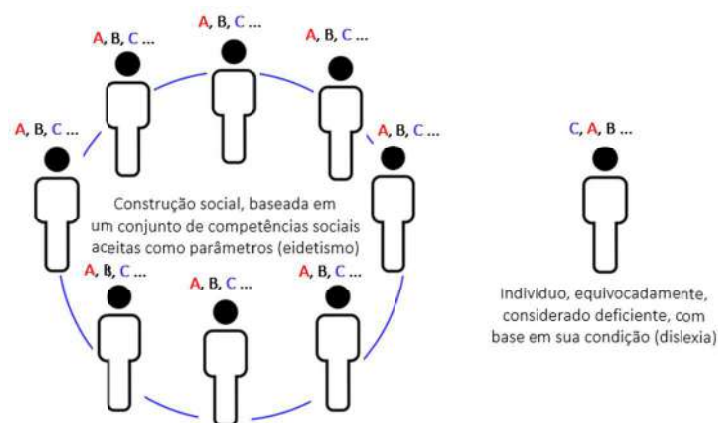
Assim, ao revisitar o histórico da educação inclusiva, é possível observar uma transição de práticas que outrora segregavam indivíduos com deficiência para um modelo inclusivo, que enxerga a diversidade como elemento essencial na formação de uma sociedade equitativa e justa.

### 3.2 O SUBJETIVO EM ANÁLISE PARA A EFETIVA PRÁTICA DA EDUCAÇÃO INCLUSIVA: O LAÇO SOCIAL

Para compreender plenamente as barreiras que afetam a prática da educação inclusiva, é essencial examinar os aspectos subjetivos que influenciam a maneira como a sociedade e os educadores veem e interagem com pessoas em condição de deficiência. Voltolini (2019)

propõe que é necessário romper com o pensamento ‘hermeticamente fechado’ que, por anos, moldou a percepção social sobre a deficiência. O autor ressalta que há uma distinção crucial entre distúrbio — entendido como uma alteração funcional de uma capacidade orgânica — e deficiência, que implica um efeito na “circulação social normativa”. Este último conceito refere-se à construção de um conjunto de competências sociais aceitas como parâmetros e que, simultaneamente, definem as deficiências em comparação ao que é considerado normativo. Tal entendimento é essencial para não reduzir a deficiência a um “desvio” ou patologia estritamente biológica, mas reconhecê-la como uma condição atribuída a partir das estruturas e valores sociais que se tornam normativas e excludentes. Essa diferenciação é ilustrada pela Figura 2, que reflete como a sociedade constrói barreiras para a inclusão ao confundir limitações orgânicas com incapacidades sociais, contribuindo para estigmatizações que impactam diretamente a experiência de pessoas com deficiência no ambiente educacional e além dele.

Figura 2- A concepção de deficiência criada com base na noção equivocada de distúrbio



Fonte: Elaboração própria (2020).

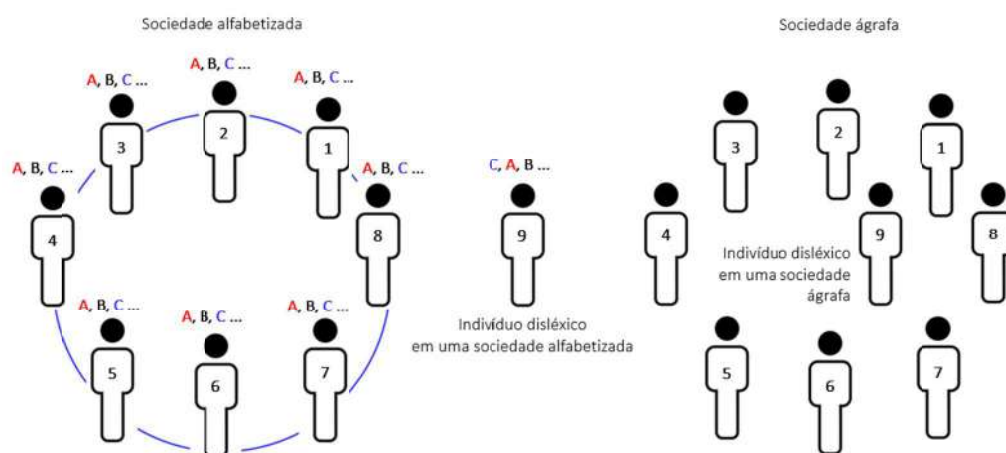
Voltolini exemplifica essa ideia ao observar que, em sociedades sem linguagem escrita, a dislexia, um distúrbio neuropsicológico comum, seria irrelevante. Nas palavras do autor: “A deficiência só pode se definir como tal dentro de certas condições, não sendo jamais um derivativo inevitável do distúrbio” (Volto-

lini, 2019, p. 4). Assim, o conceito de deficiência não deve ser entendido como um estado permanente e fixo, mas como uma condição que é atribuída dentro de um contexto social específico. Esse raciocínio é ilustrado pela Figura 3, que demonstra como a ausência da linguagem escrita, em uma sociedade ágrafa,

torna irrelevante o distúrbio da dislexia. Dessa forma, a figura evidencia que a deficiência não é um fator absoluto, mas uma construção dependente das necessidades e normas

de cada sociedade, ressaltando que as limitações percebidas estão vinculadas às demandas culturais e sociais do contexto em que o indivíduo se insere.

Figura 3- A concepção de dislexia no contexto de uma sociedade ágrafa<sup>1</sup>



Fonte: Elaboração própria (2020).

Essa perspectiva nos convida a refletir sobre o modo como a sociedade rotula e estigmatiza os indivíduos com deficiência. O “laço social” que se estabelece entre pessoas com deficiência e as demais é permeado por significados atribuídos ao “outro”, ou seja, àquele que está em condição de deficiência, com quem o “eu” social interage. Segundo Voltolini (2019, p. 4), as relações interpessoais são mediadas por uma “instância, transcendente a elas, que as atravessa e que lhes dá o estofamento simbólico dentro do qual essa relação se torna possível” às interações. Esse conceito remete ao papel simbólico das relações sociais, no qual os sujeitos são constantemente influenciados pelas normas e significados estabelecidos pela sociedade em que vivem.

Essa dinâmica afeta diretamente o ambiente escolar, onde a inclusão ainda é frequentemente tratada de forma parcial, orientada mais para o cumprimento de normas do que para uma transformação genuína das relações interpessoais e dos espaços de aprendizagem. De acordo com Plaisance (2019, p. 4), a educação inclusiva deve transcender os objetivos

meramente acadêmicos e ser “um sistema educacional considerado como ambiente de vida”, onde o desenvolvimento integral dos alunos seja priorizado.

Voltolini (2019) propõe que a construção de um laço social genuíno requer uma mudança na percepção que as pessoas têm das outras, com base em um entendimento mais inclusivo e humano. Esse tipo de transformação deve ultrapassar o contexto normativo e político, que muitas vezes limita a efetividade da educação inclusiva, para englobar uma ética de convivência que respeite a dignidade humana e promova a valorização das diferenças. Somente a partir de uma mudança na forma de ver o “outro” é que o laço social pode ser reconfigurado para tornar-se, conforme afirma Voltolini, mais “respeitoso à dignidade humana”.

### 3.3 O POLÍTICO E O NORMATIVO ENTORPECENDO A PRÁTICA DA EDUCAÇÃO INCLUSIVA

A efetivação da educação inclusiva no Brasil, apesar dos avanços legislativos e políticas

<sup>1</sup> Antropologia: diz-se de cultura, povo e língua que não têm registro escrito. *In.*: Grande Dicionário Houaiss Online, 2020.

públicas, ainda enfrenta entraves significativos decorrentes das diretrizes normativas e das políticas estabelecidas. Desde a publicação das Diretrizes Nacionais da Educação Especial para a Educação Básica (Brasil, 2001), que obrigam os sistemas de ensino a receberem todos os alunos, incluindo aqueles com “necessidades especiais”, observa-se a necessidade de reorganizar a estrutura educacional para atender adequadamente as demandas inclusivas.

Entretanto, como destacado por Rahme, Ferreira e Neves (2019), essa reorganização implica uma adaptação complexa e contínua, na qual a prática inclusiva precisa ir além da “letra da lei”. Eles argumentam que a legislação, por mais detalhada que seja, oferece uma interpretação limitada das realidades vividas pelos educadores e alunos. Nesse sentido, as normas, ao serem traduzidas para a prática, apresentam margens de interpretação que frequentemente dificultam a aplicação integral da inclusão. Como Vasques, Moschen e Gurski (2013, p. 87) enfatizam, “[...] a leitura nunca é linear, unívoca ou consensual”, o que reflete os desafios de operacionalizar as normas inclusivas no cotidiano escolar.

Outro aspecto essencial é o impacto das políticas de acessibilidade voltadas para o público com deficiência. Embora muitos esforços sejam direcionados para o acesso escolar, questões como a permanência e o sucesso acadêmico desse público ainda carecem de atenção prática. Rahme, Ferreira e Neves (2019, p. 4) salientam que, para além da matrícula, “emerge uma série de indagações sobre a acessibilidade das escolas, os processos de aprendizagem, a estruturação curricular e as avaliações, a didática, a gestão escolar e os suportes especializados a serem disponibilizados”. Tais questões sublinham a necessidade de uma perspectiva holística por parte dos gestores educacionais para que o sistema inclusivo funcione efetivamente e, assim, o burocrático possa harmonizar-se com o prático.

Esse cenário sugere que a realização de uma educação realmente inclusiva requer que se vá além do mero cumprimento de normas, como propõe o princípio ético de buscar o melhor para a coletividade, de acordo com

Silveira (2018). A ética, nesse contexto, deve transcender as limitações do normativo e orientar-se pela promoção de um ambiente educativo que assegure a verdadeira inclusão e o desenvolvimento integral dos alunos.

### **3.4 EDUCAÇÃO INCLUSIVA: UMA QUESTÃO MORAL OU ÉTICA?**

O debate sobre a educação inclusiva envolve, de maneira fundamental, uma reflexão sobre as diferenças entre moral e ética no campo educacional. Segundo Voltolini (2019), para compreender essa distinção no contexto inclusivo, é necessário explorar o significado de cada termo. O autor propõe que, no campo da educação inclusiva, a moral muitas vezes se limita ao cumprimento de regras, estabelecendo “boas atitudes” como aquelas que aderem estritamente às normas e intenções previamente definidas. Em contraste, a ética desafia essa obediência rígida, promovendo uma compreensão mais profunda dos valores e da liberdade na ação humana, o que permite avaliar decisões com um olhar voltado para o bem coletivo.

Historicamente, a moral tende a prescrever comportamentos aceitos pela coletividade, estabelecendo juízos de valor que variam conforme o tempo e o contexto social. Como afirma Srour (2012, p. 229), a moral reflete “[...] fatos sociais que têm certa especificidade”, pois organiza o posicionamento coletivo em torno do que é considerado certo ou errado. A ética, por sua vez, permite que o indivíduo questione e reveja esses hábitos de forma livre e racional, mesmo quando as ações vão contra os costumes socialmente estabelecidos. Silveira (2018) acrescenta que, diferentemente da moral, que busca conformidade, a ética implica reflexão crítica e pode, inclusive, transcender normas socialmente aceitas para promover um bem maior.

Aplicando essa distinção ao contexto educacional inclusivo, Voltolini (2019) sugere que a moralidade, focada na adesão à norma, pode limitar as práticas inclusivas a um cumprimento superficial de regras, sem o engajamento real dos agentes no processo inclusivo. Em contrapartida, uma abordagem ética orienta o educador a ultrapassar essas barreiras norma-

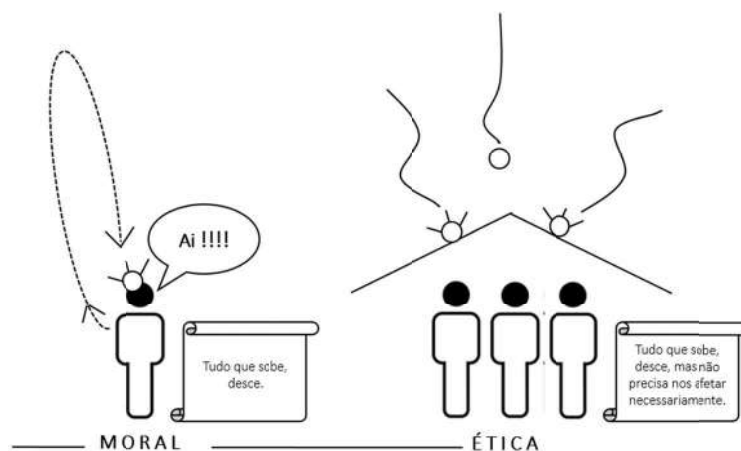
tivas, proporcionando uma educação inclusiva que respeite a dignidade e o desenvolvimento integral dos alunos, considerando suas necessidades singulares. Segundo Silveira (2018, p. 13), essa atitude ética “[...] envolve um sacrifício pessoal em nossa relação com o mundo”, sendo indispensável para o convívio coletivo em uma sociedade diversa.

Esse dilema entre moral e ética no campo da educação inclusiva é ilustrado na Figura 4, que representa a moral como uma barreira fixa, limitando as ações às regras socialmente

aceitas, enquanto a ética se coloca como um princípio que transcende essas limitações, agindo como um abrigo para uma visão mais coletiva e inclusiva. A figura sugere que a prática ética exige um olhar além das normas rígidas, incentivando a adaptação das ações aos valores de respeito e solidariedade humana, elementos essenciais para a realização de uma educação inclusiva efetiva.

Tal reflexão nos remete ao pensamento postulado por Paulo Freire que tratava sobre a liberdade aprendida desde cedo. Segundo o

Figura 4- O dilema moral *versus* ética



Fonte: Elaboração própria (2020).

autor, somente por meio da construção da autoridade interna pela introjeção da autoridade externa é possível vivermos plenamente a liberdade em todas as suas possibilidades. Segundo Freire (2000, p. 18), as “[...] possibilidades decorrem da assunção lúcida e ética dos limites e não da obediência medrosa e cega deles”

#### 4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este estudo procurou sistematizar reflexões e evidências sobre a educação inclusiva, abordando o tema à luz de uma perspectiva ética que transcenda o cumprimento meramente normativo das políticas educacionais. Com base em uma revisão sistemática da literatura, buscou-se analisar criticamente os fatores que dificultam a consolidação de uma educação inclusiva e equitativa, capaz de abarcar a diversidade dos alunos e promover a equidade no ambiente escolar (Plaisance, 2019).

O objetivo central da pesquisa foi identificar e discutir os elementos que ainda representam entraves para a inclusão plena nas escolas, considerando-se a relevância de uma abordagem ética que permita o desenvolvimento de práticas educativas inclusivas. Os resultados apontaram para a necessidade de uma formação continuada dos educadores, que os capacite a repensar suas atitudes e a ampliar seu “olhar” sobre a inclusão, assumindo um papel ativo na construção de um ambiente verdadeiramente inclusivo (Voltolini, 2019). Observou-se que as barreiras de acessibilidade física, curriculares e institucionais permanecem um desafio, evidenciando um distanciamento entre as normativas legais e a realidade prática no cotidiano escolar (Anache, 2013). Esses aspectos indicam que o êxito da educação inclusiva depende de uma transformação institucional profunda, alinhada a valores éticos que respeitem a dignidade e os direitos dos alunos com deficiência.

A análise dos achados permite inferir que a educação inclusiva, além de uma exigência legal, constitui um compromisso ético que demanda a revisão dos papéis e das responsabilidades dos diversos atores envolvidos. A hipótese inicial de que a inclusão efetiva exige mais do que o mero cumprimento das normas foi confirmada, uma vez que os dados demonstram que as políticas inclusivas somente alcançarão seus objetivos se forem acompanhadas de uma conscientização ética e de um engajamento coletivo dos agentes do sistema educacional (Rahme, Ferreira e Neves, 2019).

Diante desses resultados, entende-se que os próximos passos da pesquisa devem incluir uma investigação mais aprofundada sobre as estratégias formativas que possam sensibilizar e capacitar os educadores para lidar com as complexidades da inclusão. Sugere-se, também, a realização de estudos que analisem a eficácia de modelos institucionais de governança, que busquem não apenas a aplicação das políticas inclusivas, mas também a integração entre a teoria e a prática. Dessa forma, será possível construir uma base sólida para que a inclusão seja vivenciada como uma prática educativa ética e integradora, consolidando-se, assim, a educação para todos.

## 5 REFERÊNCIAS

- ANACHE, Alexandra Ayach. **Deficientes e a educação no Centro-Oeste**. In: ZIMERMANN, Artur. (org.). Desigualdade regional e as políticas públicas: Ações afirmativas e a educação para pessoas com deficiência. Santo André: Universidade Federal do ABC, 2013. Disponível em: <https://campodepublicas.wordpress.com/wp-content/uploads/2013/05/4-ac3a7c3b5es-afirmativas-e-a-educac3a-7c3a3o-para-pessoas-com-deficic3aancia.pdf>. Acesso em: 01 nov. 2024.
- ARISTÓTELES. *Ética à Nicômano*. São Paulo: Martin Claret, 2007.
- BINET, Alfred; SIMON, Théodore. **Les Enfants Anormaux**. *Guide Pour l'Admission des Enfants Anormaux Dans les Classes de Perfectionnement*. Paris: Colin, 1907. Disponível em: [https://archive.org/details/BIUSante\\_77264/page/n1/mode/2up](https://archive.org/details/BIUSante_77264/page/n1/mode/2up). Acesso em: 01 nov. 2024.
- BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. **Resolução CNE/CEB nº 2, de 11 de setembro de 2001**. Institui Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica. Diário Oficial da União, Brasília, 14 set. 2001.
- \_\_\_\_\_. **Decreto nº 5.296, de 02 de dezembro de 2004**. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 02 dez. 2004.
- \_\_\_\_\_. **Lei nº 10.098, de 19 de dezembro de 2000**. Estabelece normas gerais e critérios básicos para a promoção da acessibilidade das pessoas portadoras de deficiência ou com mobilidade reduzida, e dá outras providências. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 20 dez. 2000.
- \_\_\_\_\_. **Lei nº 13.146, de 06 de julho de 2015**. Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência). Diário Oficial da União. Brasília: 07 jul. 2015.
- \_\_\_\_\_. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. **Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva**. Brasília: MEC/SEESP, 2008.
- DE-LA-TORRE-UGARTE-GUANILO, Mônica Cecília; TAKAHASHI, Renata Ferreira; BERTOLOZZI, Maria Rita. Revisão sistemática: noções gerais. **Rev Esc Enferm USP**, São Paulo, v. 45, n. 5, 1260-1266, 2011. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/reeusp/a/CRjvBKKvRRGL7vGsZLQ8bQj/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 01 nov. 2024.
- FREIRE, Paulo. 1921-1997. **Pedagogia da indignação**: cartas pedagógicas e outros escritos. São Paulo: Editora UNESP, 2000.
- HOUAISS. **Grande Dicionário da Língua Portuguesa Online**. Disponível em: [https://houaiss.uol.com.br/corporativo/apps/uol\\_www/v5-4/html/index.php#1](https://houaiss.uol.com.br/corporativo/apps/uol_www/v5-4/html/index.php#1). Acesso em: 22 ago. 2020.
- KANT, Immanuel. **Fundamentação da**

**Metafísica dos Costumes.** Tradução de Paulo Quintela. Lisboa: Edições 70, 2007.

LEAL, Viviane Coutinho. A mudança paradigmática promovida pelo estatuto da pessoa com deficiência. **JUS.com.** Artigos. E-pub. mai. 2016. Disponível em: <https://jus.com.br/artigos/48855/a-mudanca-paradigmatica-promovida-pelo-estatuto-da-pessoa-com-deficiencia>. Acesso em: 01 nov. 2020.

LEMOS, Emellyne Lima de Medeiros Dias; NUNES, Laísy de Lima; SALOMÃO, Nádia Maria Ribeiro. Transtorno do Espectro Autista e Interações Escolares: Sala de Aula e Pátio. **Revista Brasileira de Educação Especial**, Bauru, v. 26, n. 1, p. 69-84, mar. 2020. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbee/a/z9kw6rcvPhx-sPSkmLnXwMhd/abstract/?lang=pt>. Acesso em: 01 nov. 2024.

LÉVINAS, Emmanuel. **Totalidade e Infinito:** Ensaio sobre a Exterioridade. 4. ed. Lisboa: Edições 70, 1980.

MANTOAN, Maria Teresa Eglér. **Inclusão Escolar.** O que é? Por quê? Como fazer? São Paulo: Moderna, 2003.

PLAISANCE, Éric. **Autrement Capables.** *École, Emploi, Société: pour l'inclusion des personnes handicapées.* Paris: Autrement, 2009.

PLAISANCE, Éric. O Especial na Educação: significados e usos. **Educação & Realidade**, Porto Alegre, v. 44, n. 1, e84845, 2019. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/edreal/a/G3LppLDmsCzKt8wFJ4zPNwF/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 01 nov. 2024.

RAHME, Mônica Maria Farid; FERREIRA, Carla Mercês da Rocha Jatobá; NEVES, Libéria Rodrigues. Sobre Educação, Política e Singularidade. **Educação & Realidade**, Porto Alegre, v. 44, n. 1, e90185, 2019. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/edreal/a/J6XXWCMhXXpZSzxQ383LYh/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 01 nov. 2024.

SILVEIRA, Alexandre de Miceli da. Ética

empresarial na prática: soluções para gestão e governança no século XXI. Rio de Janeiro: Alta Books, 2018.

SROUR, Robert Henry. **Poder, cultura e ética nas organizações.** 3. ed. Rio de Janeiro: Elsevier, 2012.

UNESCO. **Declaração de Salamanca.** Sobre Princípios, Políticas e Práticas na Área das Necessidades Educativas Especiais. 1994. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/salamanca.pdf>. Acesso em: 01 nov. 2024.

UNESCO. **Princípios diretores para a inclusão na educação.** Paris: Unesco, 2009.

VASQUES, Carla Karnoppi; MOSCHEN, Simone; GURSKI, Roselene. Entre o Texto e a Vida: uma leitura sobre as políticas de educação especial. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 39, n. 1, p. 81-94, jan./mar., 2013. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ep/a/DBcDHqbdF8wbmZw57J5nPBk/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 01 nov. 2024.

VOLTOLINI, Rinaldo. Interpelações Éticas à Educação Inclusiva. **Educação & Realidade**, Porto Alegre, v. 44, n. 1, e84847, 2019. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/edreal/a/YQTdPn7f66z9vKhHvkjdvz/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 01 nov. 2024.

WOODILL, Gary; DAVIDSON, Ian. Le Langage des Professionnels de l'Éducation Spéciale: un cadre conceptuel. **Handicaps et Inadaptations.** Les Cahiers du CTNERHI (Centre technique national d'études et de recherches sur les handicaps et les inadaptations), Paris, n. 47-48, 1989.

Recebido em 01 de novembro de 2024

Aceito em 06 de março de 2025