EDUCAÇÃO INCLUSIVA NO BRASIL

POLIANA CRISTINE DA SILVA PEREIRA

RESUMO
Este artigo analisa os desafios e as perspectivas da educação inclusiva no Brasil, investigando os entraves que impedem a efetivação de um modelo que supere a segregação e promova a valorização da diversidade. Por meio de uma pesquisa bibliográfica e qualitativa fundamentada no ordenamento jurídico brasileiro (Constituição Federal, LDB e Lei Brasileira de Inclusão), o estudo identifica uma lacuna entre o avançado aparato legal e a prática cotidiana das instituições. Os resultados apontam a existência de barreiras estruturais, pedagógicas, atitudinais e formativas que dificultam o desenvolvimento integral de alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades. Conclui-se que a consolidação da inclusão demanda uma transformação sistêmica baseada no Desenho Universal para a Aprendizagem (DUA), no investimento em formação docente e no fortalecimento da parceria escola-família, reafirmando a função social da escola na construção de uma sociedade equânime.

PALAVRAS-CHAVE: Educação Inclusiva; Legislação Educacional; Relação Escola-Família; Práticas Pedagógicas.

INTRODUÇÃO

A educação inclusiva consolida-se, na contemporaneidade, como um dos mais relevantes desafios e, ao mesmo tempo, como um dos maiores compromissos éticos da educação brasileira. Fundamentada nos princípios dos direitos humanos, da equidade e da justiça social, ela exige a superação de práticas historicamente excludentes e a reconstrução do espaço escolar como ambiente que reconhece, respeita e valoriza a diversidade humana. Nesse contexto, a inclusão não se limita à inserção física do estudante no ensino regular, mas implica a transformação das estruturas, das culturas e das práticas pedagógicas, de modo a garantir condições efetivas de aprendizagem e participação para todos.

No cenário internacional, marcos como a UNESCO impulsionaram debates acerca da universalização do acesso à educação e da necessidade de sistemas educacionais mais inclusivos, especialmente a partir da década de 1990. No Brasil, tais discussões ganharam força com a promulgação da Constituição Federal de 1988, que assegura a educação como direito de todos e dever do Estado e da família, e foram reafirmadas pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, a qual estabelece a educação especial como modalidade transversal a todos os níveis e etapas de ensino. Posteriormente, documentos como a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva fortaleceram o entendimento de que o atendimento educacional especializado deve complementar e não substituir a escolarização comum, reafirmando o direito dos estudantes público-alvo da educação especial à matrícula nas classes regulares.

Além disso, a Base Nacional Comum Curricular reafirma o compromisso com a equidade e com o desenvolvimento integral dos estudantes, ao propor competências gerais que valorizam o respeito à diversidade, a empatia, a cooperação e o reconhecimento das diferenças como elementos constitutivos do processo formativo. As Diretrizes Curriculares Nacionais também apontam para a necessidade de flexibilização curricular, práticas pedagógicas diversificadas e avaliação processual, de modo a atender às singularidades dos sujeitos. Tais referenciais normativos evidenciam que a inclusão não se configura como ação isolada, mas como princípio estruturante das políticas educacionais brasileiras.

Historicamente, entretanto, a organização da escolarização no país foi marcada por um modelo dual, no qual a escola regular destinava-se à maioria dos estudantes, enquanto as instituições especializadas atendiam, de forma segregada, alunos com deficiência. Esse paradigma começou a ser amplamente questionado à luz das discussões sobre igualdade, dignidade humana e combate às discriminações. Conforme argumenta Mantoan (2006, 2015), a perspectiva inclusiva

propõe a ruptura com a lógica da homogeneização e da normalização, defendendo a escola como espaço de todos e para todos. Nessa mesma direção, autores como Glat (1995) e Rodrigues (2000) ressaltam que a inclusão demanda mudanças estruturais e atitudinais, superando concepções assistencialistas e integracionistas que condicionavam a permanência do aluno à sua adaptação ao sistema.

Apesar dos avanços legais e do amadurecimento do debate teórico, a efetivação da educação inclusiva no Brasil ainda ocorre de maneira desigual e enfrenta obstáculos de ordem estrutural, pedagógica e formativa. A insuficiência de recursos, a carência de formação continuada dos professores, as dificuldades na reorganização curricular e a ausência de acessibilidade física e comunicacional são aspectos frequentemente apontados na literatura como entraves à consolidação de práticas verdadeiramente inclusivas. Como observa Sawaia (2001), a exclusão escolar está intimamente ligada às desigualdades sociais mais amplas, o que exige da escola não apenas adaptações pontuais, mas uma postura crítica e transformadora.

Diante desse cenário, o presente artigo tem como problema de pesquisa a seguinte questão: quais são os principais desafios enfrentados pelas escolas brasileiras para a efetivação da educação inclusiva e de que forma as práticas escolares, articuladas à parceria com a família, têm contribuído para o desenvolvimento dos estudantes no ambiente escolar? Parte-se da compreensão de que a corresponsabilidade entre escola e família constitui elemento fundamental para o êxito do processo inclusivo, uma vez que a família detém conhecimentos sobre a trajetória e as potencialidades do educando, podendo colaborar na construção de estratégias pedagógicas mais adequadas às suas necessidades.

O objetivo geral deste estudo consiste em analisar os desafios presentes na implementação da educação inclusiva nas escolas brasileiras, bem como compreender o papel da inclusão na construção de um ambiente educacional que valorize a diversidade e promova a equidade. Como objetivos específicos, busca-se: identificar os principais entraves à efetivação da inclusão escolar; discutir o tratamento das diferenças no contexto educacional à luz dos referenciais legais e teóricos; e analisar a inclusão como instrumento de transformação social e de democratização do acesso, da permanência e do sucesso escolar.

Metodologicamente, o estudo caracteriza-se como pesquisa bibliográfica, fundamentada em contribuições teóricas de autores que discutem a temática da educação inclusiva, tais como Glat (1995), Mantoan (2006, 2015), Rodrigues (2000), Sawaia (2001) e Santos et al. (2010), além de se apoiar nos principais documentos normativos que orientam a política educacional brasileira. A análise desses referenciais permite compreender que a inclusão escolar não se restringe às pessoas com deficiência, mas abrange todos aqueles que, historicamente, foram excluídos ou marginalizados do sistema educacional, incluindo estudantes em situação de vulnerabilidade social, pertencentes a minorias étnico-raciais e culturais, entre outros.

Assim, a educação inclusiva apresenta-se como elemento central para o enfrentamento da exclusão educacional e para a consolidação de um sistema de ensino comprometido com a justiça social. Sua efetivação requer investimentos públicos consistentes, formação continuada dos profissionais da educação, reorganização curricular, desenvolvimento de práticas pedagógicas flexíveis e garantia de acessibilidade em suas múltiplas dimensões. Mais do que uma política educacional, a inclusão constitui um projeto de sociedade, que demanda a ruptura com paradigmas tradicionais e homogeneizantes, fortalecendo a construção de uma escola democrática, plural e comprometida com o direito de aprender de todos os estudantes.

EDUCAÇÃO INCLUSIVA NO BRASIL: FUNDAMENTOS, EVOLUÇÃO E DESAFIOS CONTEMPORÂNEOS

A educação inclusiva estabelece-se, na contemporaneidade, como o eixo central das políticas públicas brasileiras, exigindo que a escola revise bases estruturais historicamente fundamentadas na segregação. Durante décadas, o sistema educacional operou sob uma lógica homogeneizante que

privilegiava perfis padronizados e marginalizava estudantes divergentes das normas estabelecidas. Mantoan (2003) argumenta que, embora o sistema tenha expandido o acesso quantitativo, falhou em garantir a permanência qualificada de todos. Essa realidade evidencia que a democratização real da educação requer transformações profundas na cultura escolar, superando a herança de uma instituição que outrora excluía para agora, efetivamente, incluir.

Este movimento de ruptura encontra suporte direto no ordenamento jurídico brasileiro, que oferece os fundamentos para a mudança de paradigma. A Constituição Federal de 1988 define a educação como um direito de todos, atribuindo ao Estado e à família o dever de assegurar o pleno desenvolvimento da pessoa. Tais diretrizes ganham contornos práticos com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) e a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (2008), que orientam o sistema de ensino a organizar o atendimento educacional especializado (AEE) de forma complementar ao ensino regular. A Lei Brasileira de Inclusão (2015) consolida esse dever ao vedar barreiras que impeçam o aprendizado ao longo da vida, deslocando a responsabilidade da adaptação do indivíduo para a estrutura social e educacional.

Nesse sentido, a perspectiva inclusiva rompe definitivamente com o modelo de integração. Enquanto a integração exigia que o aluno se ajustasse às estruturas rígidas da escola, a inclusão pressupõe que a própria instituição se reorganize para acolher a pluralidade humana. Sassaki (1997) esclarece que essa inversão de lógica é fundamental para o exercício da cidadania. Documentos como a Declaração de Salamanca (1994) reforçam que escolas comuns com orientação inclusiva representam o meio mais eficaz para combater atitudes discriminatórias. Assim, a análise da inclusão exige a compreensão dialética da exclusão: entende-se a primeira apenas quando se reconhecem os mecanismos que historicamente afastaram determinados grupos do acesso ao conhecimento.

A efetivação desse modelo depende, intrinsicamente, da tríade formada por escola, família e sociedade. Como primeira instituição socializadora, a família detém informações essenciais sobre as potencialidades e trajetórias dos estudantes. Quando a escola estabelece uma parceria colaborativa, e não meramente informativa, fortalece as condições para o desenvolvimento integral do aluno. Sawaia (2001) alerta para o perigo da "exclusão incluída", processo no qual o aluno está fisicamente presente, mas permanece invisível em suas necessidades. A educação inclusiva combate essa marginalização interna ao reafirmar a autonomia do sujeito e transformar o que antes era visto como "favor" ou "assistencialismo" em direito pleno e inalienável.

Entretanto, a prática pedagógica cotidiana revela que a implementação desses direitos enfrenta obstáculos severos, classificados como barreiras atitudinais, pedagógicas, arquitetônicas e comunicacionais. As barreiras atitudinais, manifestas por meio do capacitismo e de preconceitos, figuram como o desafio mais complexo, pois limitam as expectativas sobre o potencial de aprendizagem do aluno. Paralelamente, currículos inflexíveis e avaliações padronizadas compõem as barreiras pedagógicas que ignoram ritmos singulares de desenvolvimento. Para mitigar esses entraves, a literatura aponta o Desenho Universal para a Aprendizagem (DUA) como a estratégia mais promissora. O DUA orienta o planejamento pedagógico para prever, desde sua gênese, múltiplas formas de engajamento e representação, eliminando obstáculos antes que eles se consolidem e qualificando o ensino para o coletivo.

Em última análise, a educação inclusiva transcende a simples inserção de alunos com deficiência em salas regulares; ela representa um paradigma que questiona a homogeneidade e valoriza a singularidade. Conforme defendem Booth e Ainscow (2011), escolas inclusivas se constroem por meio de práticas colaborativas e de uma revisão contínua das políticas institucionais. Ao adotar a diversidade como princípio estruturante, a instituição escolar abandona modelos excludentes e reafirma seu compromisso ético com a construção de uma sociedade mais justa, equânime e comprometida com a dignidade de cada indivíduo.

A COMPLEMENTARIDADE ENTRE A EDUCA-

ÇÃO ESPECIAL E A PERSPECTIVA INCLUSIVA

A distinção entre educação especial e educação inclusiva revela-se fundamental para a compreensão das políticas pedagógicas contemporâneas. Embora os termos sejam frequentemente utilizados de forma intercambiável, eles representam conceitos distintos que se complementam no cotidiano escolar. A educação especial configura-se como uma modalidade de ensino, ou seja, um conjunto de recursos e serviços especializados colocados à disposição dos alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação. Conforme estabelece a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB nº 9.394/96), essa modalidade deve ocorrer preferencialmente na rede regular de ensino, perpassando todos os níveis, etapas e modalidades da educação nacional.

Em contrapartida, a educação inclusiva não se limita a uma modalidade, mas define-se como um paradigma educacional ou uma concepção de sistema. Ela abrange a reforma total da escola para que esta se torne capaz de acolher a diversidade humana em sua totalidade, independentemente de condições físicas, intelectuais ou sociais. Enquanto a educação especial tradicional focava na remediação de dificuldades e, por vezes, em sistemas paralelos de ensino, a educação inclusiva exige a transformação das culturas, políticas e práticas das escolas comuns. Mantoan (2003) reforça que a inclusão é o privilégio de conviver com as diferenças, retirando o foco da deficiência do indivíduo e transferindo-o para a remoção das barreiras impostas pelo ambiente.

A relação entre ambas consolidou-se a partir da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (2008). Este documento esclarece que a educação especial deixa de ser um sistema isolado para atuar como suporte ao ensino regular. Sua principal ferramenta é o Atendimento Educacional Especializado (AEE), que identifica, elabora e organiza recursos pedagógicos e de acessibilidade para eliminar barreiras que impedem a plena participação dos estudantes. Assim, a educação especial fornece o apoio técnico necessário — como o ensino de Libras, do sistema Braille e o uso de tecnologias assistivas — para que a educação inclusiva se concretize na sala de aula comum.

A transição desse modelo segregador para o inclusivo implica reconhecer que todos os alunos possuem ritmos singulares de aprendizagem. A escola inclusiva abandona a lógica de que o estudante precisa se adaptar ao sistema; ao contrário, o sistema se diversifica para garantir o pertencimento de todos. Sassaki (1997) enfatiza que a inclusão é um processo social no qual a sociedade se adapta para incluir pessoas com necessidades especiais e, simultaneamente, estas se preparam para assumir seus papéis sociais. Dessa forma, a educação especial atua como o alicerce pedagógico que viabiliza o direito constitucional de acesso à base comum curricular, promovendo não apenas a presença física, mas a aprendizagem efetiva e a socialização.

A FORMAÇÃO DOCENTE E A CULTURA DA DIFERENÇA

A consolidação da educação inclusiva no cenário educacional brasileiro ultrapassa o campo das intenções pedagógicas e encontra respaldo consistente nos marcos legais que estruturam o sistema de ensino. A legislação brasileira não apenas reconhece a inclusão como princípio, mas a estabelece como dever jurídico e compromisso ético do Estado e da sociedade. A Constituição Federal de 1988, ao afirmar no artigo 205 que a educação constitui direito de todos e dever do Estado e da família, orienta a prática docente para além do simples cumprimento burocrático da matrícula. Ela impõe à escola e ao professor a responsabilidade de assegurar o pleno desenvolvimento da pessoa, a formação para a cidadania e a qualificação para o trabalho.

O artigo 206, inciso I, ao garantir igualdade de condições para acesso e permanência na escola, exige a superação de metodologias homogêneas que historicamente privilegiaram um modelo idealizado de estudante. Já o artigo 208 determina a oferta do atendimento educacional especializado, preferencialmente na rede regular de ensino, reforçando a necessidade de articulação entre o professor da sala comum e os profissionais do Atendimento Educacional Especializado (AEE). Essa determinação desloca o foco da

deficiência para a eliminação de barreiras e fortalece o modelo social da inclusão.

No âmbito infraconstitucional, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei nº 9.394/1996) reafirma esse compromisso. Em seu artigo 59, a LDB obriga os sistemas de ensino a garantir currículos, métodos, recursos e organização específicos para atender às necessidades dos educandos. Ao estabelecer essa diretriz, a legislação exige que o professor atue com flexibilidade curricular, diversifique estratégias didáticas e adote avaliação contínua e formativa. A lei também determina a matrícula obrigatória de todos os estudantes na rede regular, transferindo às instituições a responsabilidade de se reorganizarem estrutural e pedagogicamente.

A Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (2008) amplia essa orientação ao defender que o AEE complemente e não substitua a escolarização comum. Esse documento destaca que a inclusão depende da transformação das práticas escolares e da formação dos profissionais da educação. A Base Nacional Comum Curricular (2017) também fortalece essa perspectiva ao enfatizar competências relacionadas à empatia, ao respeito à diversidade e à valorização das diferenças como dimensões essenciais da formação integral.

No plano internacional, a Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência (ONU, 2006), ratificada pelo Brasil com status de emenda constitucional por meio do Decreto nº 6.949/2009, consolida o modelo social da deficiência e proíbe a exclusão do sistema educacional sob qualquer justificativa. O documento determina que os Estados assegurem adaptações razoáveis, métodos de ensino acessíveis e suporte individualizado, o que implica reestruturação pedagógica e formação docente qualificada.

Diversos estudos reforçam essa necessidade. Pesquisas desenvolvidas por Michels (2011) evidenciam que a implementação da inclusão encontra limites na fragilidade da formação inicial. Estudos conduzidos pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP) indicam que, embora haja ampliação das matrículas de estudantes público-alvo da educação especial na rede regular, persistem desafios relacionados à qualificação docente e à infraestrutura escolar. Relatórios do Censo Escolar demonstram crescimento significativo da inclusão, mas revelam desigualdades regionais e carências na formação continuada.

A efetivação da inclusão no cotidiano escolar depende, portanto, de uma profunda revisão na formação inicial e continuada dos professores. Historicamente, os cursos de licenciatura estruturaram-se a partir de uma concepção homogênea de ensino, preparando profissionais para lidar com um "aluno padrão". Esse modelo já não responde às demandas contemporâneas. A heterogeneidade caracteriza as salas de aula atuais, e o professor precisa desenvolver competências para atuar em contextos plurais.

Mantoan (2003) afirma que formar para a inclusão não significa acumular informações sobre diagnósticos ou categorias clínicas, mas aprender a ensinar a turma toda. Essa perspectiva desloca o foco do déficit para a potencialidade. O professor precisa planejar estratégias que contemplem diferentes formas de aprender, evitando a segregação em atividades paralelas ou simplificadas.

Entretanto, a análise das matrizes curriculares de muitos cursos de licenciatura revela que disciplinas como Libras e Educação Especial, embora obrigatórias, ainda aparecem de forma fragmentada e excessivamente teórica. Essa abordagem dificulta a articulação entre teoria e prática. Pimenta (2002) destaca que a formação docente deve assumir caráter reflexivo e permanente, estimulando o professor a analisar criticamente sua prática e a reconstruí-la à luz das demandas reais da escola.

Nesse contexto, a formação continuada assume papel estratégico. Programas de capacitação, grupos de estudo, formação em serviço e comunidades de aprendizagem fortalecem a autonomia pedagógica e ampliam a capacidade de intervenção do professor. A literatura contemporânea também aponta o Ensino Colaborativo como estratégia potente para a inclusão. A parceria entre o docente da sala comum e o professor do AEE promove troca de saberes, planejamento conjunto e acompanhamento mais efetivo do estudante.

A prática colaborativa pode se organizar de diferentes maneiras:

Um ensina, outro observa: enquanto um

conduz a atividade, o outro coleta dados sobre participação e aprendizagem.
Ensino em estações: os docentes dividem a sala em centros de aprendizagem e oferecem suporte alternado.
Ensino paralelo: a turma se divide em grupos menores, e ambos os professores trabalham o mesmo conteúdo.
Ensino em equipe: os dois docentes conduzem simultaneamente a aula, dialogando e complementando explicações.
Essas estratégias demonstram que o suporte deve ocorrer no espaço comum da sala de aula, e não em ambientes segregados. O apoio acompanha o estudante, e não o contrário.
A formação docente também precisa promover mudanças atitudinais profundas. O professor deve desconstruir o olhar clínico centrado nas limitações e adotar uma perspectiva que valorize potencialidades. Precisa exercer autonomia pedagógica para criar estratégias alternativas de mediação e avaliação. Deve ainda compreender que o conflito, a diferença e a diversidade impulsionam o desenvolvimento humano e enriquecem o processo educativo.
Paralelamente, a escola deve fortalecer o vínculo com a família. Quando a instituição estabelece diálogo constante e constrói parceria efetiva, amplia as possibilidades de desenvolvimento do estudante. A família contribui com informações sobre trajetória, interesses e necessidades, enquanto a escola oferece suporte pedagógico estruturado. Essa articulação rompe com práticas assistencialistas e reafirma a inclusão como direito.
Promover uma cultura da diferença implica reconhecer que a diversidade não constitui obstáculo, mas fundamento da educação democrática. A formação docente, quando orientada por princípios inclusivos, transforma a prática pedagógica e fortalece o compromisso com a equidade. Assim, o professor deixa de atuar como mero transmissor de conteúdos e assume o papel de mediador crítico, capaz de construir ambientes de aprendizagem acessíveis, colaborativos e socialmente comprometidos.
A educação inclusiva exige, portanto, investimento contínuo na qualificação docente, reorganização curricular e revisão das práticas institucionais. Somente por meio de uma formação sólida, reflexiva e comprometida com a diversidade será possível consolidar uma escola que assegure, de forma concreta, o direito de aprender, conviver e participar plenamente da vida escolar.

A CORRESPONSABILIDADE DA FAMÍLIA NO PROCESSO INCLUSIVO

O envolvimento da família constitui um dos pilares fundamentais para a efetivação da educação inclusiva, especialmente em contextos marcados pela pluralidade de trajetórias e necessidades educacionais. Enquanto primeira instituição socializadora, a família detém um conhecimento singular sobre a história de vida, as potencialidades e as experiências do estudante. Tais elementos são indispensáveis para a construção de práticas pedagógicas humanizadas e coerentes com a realidade do educando. No âmbito da inclusão escolar, a relação entre o núcleo familiar e a instituição de ensino deve transcender a lógica meramente informativa ou burocrática, evoluindo para uma parceria colaborativa baseada no diálogo e na corresponsabilidade.
De acordo com Dutra (2008), a educação inclusiva pressupõe a constituição de uma rede de apoios na qual a família ocupa posição central. Quando a escola reconhece os familiares como parceiros legítimos e estabelece canais permanentes de comunicação, ela qualifica o Atendimento Educacional Especializado (AEE) e amplia as possibilidades de intervenção. A literatura especializada indica que o engajamento familiar fortalece a autoestima do aluno e garante a continuidade das ações pedagógicas, articulando os estímulos escolares aos vivenciados no ambiente doméstico.
Entretanto, a consolidação dessa parceria enfrenta desafios expressivos. Muitas famílias chegam ao ambiente escolar impactadas por experiências prévias de exclusão e estigmatização, o que gera insegurança quanto ao percurso de seus filhos. Nesse cenário, a instituição escolar deve assumir uma postura ética de acolhimento e mediação. A elaboração do Plano de Desenvolvimento Individualizado (PDI), com a participação efetiva da família, configura-se como uma estratégia vital. Este documento permi-

te que o processo de ensino-aprendizagem seja sensível e contextualizado, respeitando as especificidades de alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento ou altas habilidades.

A investigação desse tema emerge de observações críticas realizadas em campo, que identificaram a fragilidade do vínculo entre família e escola como um dos principais entraves à educação de qualidade. A participação ativa dos familiares não deve se limitar ao acompanhamento de resultados acadêmicos; ela é essencial para a identificação precoce de barreiras à aprendizagem. Embora família e escola desempenhem funções distintas — a primeira focada nos valores afetivos e a segunda no conhecimento sistematizado —, suas atuações são indissociáveis.

Diante dos desafios contemporâneos, como a escolarização de alunos com Transtorno do Espectro Autista (TEA), torna-se imprescindível que a escola estabeleça objetivos comuns com os responsáveis. O interesse pelo aprofundamento desta temática reflete a necessidade de compreender a família não como mera espectadora, mas como agente coautora do projeto político-pedagógico. O fortalecimento dessa relação constitui o elemento central para que a equidade deixe de ser um princípio abstrato e se traduza em práticas concretas, capazes de enfrentar o capacitismo e valorizar a totalidade do desenvolvimento humano.

DESAFIOS E PERSPECTIVAS DA INCLUSÃO: CULTURA ESCOLAR E A VALORIZAÇÃO DA DIFERENÇA

A consolidação da educação inclusiva no Brasil impõe desafios que transcendem adaptações pontuais, exigindo transformações estruturais e pedagógicas profundas. A inclusão não se efetiva apenas pela garantia da matrícula; ela demanda a revisão das concepções que sustentam a organização escolar e das práticas que, historicamente, legitimaram processos de exclusão. Nesse sentido, a construção de uma sociedade inclusiva requer que a escola assuma o protagonismo na redefinição de seus valores e metodologias. Os obstáculos para esse objetivo são multifacetados, envolvendo desde a adequação da infraestrutura física até a superação de barreiras atitudinais enraizadas. Dados do IBGE (2021) e do Censo Escolar (INEP, 2022) evidenciam que, embora o acesso tenha crescido, persistem desigualdades nas condições de permanência, especialmente para grupos historicamente marginalizados, o que reforça a necessidade de compreender a inclusão como uma política de equidade, e não como ação assistencialista.

Historicamente, a escola construiu um modelo idealizado de aluno — disciplinado, de desenvolvimento padronizado e capaz de acompanhar currículos rígidos. Esse arquétipo revela-se incompatível com a pluralidade contemporânea. Mantoan (2003) argumenta que a instituição que apenas integra o estudante sem transformar suas práticas mantém a lógica excludente sob uma nova roupagem. A inclusão autêntica exige, portanto, a ruptura com a cultura da homogeneização. Sob essa ótica, a diferença não deve ser tratada como déficit ou desvio. Skliar (2006) defende que a diferença constitui a condição inerente à experiência humana e não pode ser reduzida a categorias diagnósticas. Quando a escola rotula o sujeito como "aluno de inclusão", corre o risco de cristalizar identidades e obscurecer a subjetividade integral do indivíduo. Tiballi (2003) enfatiza que a organização escolar deve fundamentar-se na cooperação e no reconhecimento da alteridade como valor pedagógico central.

A distinção entre diversidade e inclusão aprofunda essa discussão. Enquanto a diversidade refere-se à presença de múltiplas identidades no espaço comum, a inclusão implica a ação deliberada para garantir que essa multiplicidade participe plenamente do processo educativo. Como destacam Booth e Ainscow (2011), desenvolver escolas inclusivas significa revisar culturas e políticas para eliminar barreiras à participação. No entanto, a resistência cultural permanece como um dos maiores entraves. Preconceitos manifestam-se por meio de baixas expectativas e segregações veladas. Bourdieu (1998) já alertava que a escola pode reproduzir desigualdades sociais ao legitimar determinados capitais culturais em detrimento de outros. Assim, a inclusão exige que a instituição valorize diferentes repertórios de expressão e

saberes.
A construção dessa nova cultura escolar exige uma pedagogia centrada no estudante e uma formação docente contínua. Vygotsky (1997), ao discutir a defectologia sob a perspectiva histórico-cultural, demonstra que o desenvolvimento humano ocorre na interação social e que o ambiente pode potencializar ou limitar as capacidades do sujeito. Complementarmente, Freire (1996) afirma que o ensino exige o respeito à autonomia e à dignidade do educando. Uma pedagogia inclusiva reconhece o estudante como sujeito ativo, transformando a diferença em elemento enriquecedor da experiência coletiva. A educação inclusiva, portanto, projeta-se como um horizonte ético e político. Ao valorizar a pluralidade, a escola cumpre sua função social de formar cidadãos críticos e autônomos, tornando a equidade uma prática concreta capaz de enfrentar o capacitismo e promover a dignidade humana.

CONCLUSÃO

A análise desenvolvida ao longo deste estudo reafirma que a Educação Inclusiva no Brasil ultrapassa o campo das reformas administrativas ou metodológicas, constituindo-se como um compromisso ético, político e social com a dignidade humana. Trata-se de uma transformação paradigmática que rompe com a tradição histórica de segregação e desloca o foco da adaptação do estudante para a necessária reconfiguração das estruturas escolares, de modo que a diversidade seja compreendida como elemento constitutivo — e não excepcional — do processo educativo.
Embora o país disponha de um arcabouço jurídico consistente, a efetivação dos direitos assegurados ainda enfrenta entraves concretos no cotidiano escolar. As barreiras atitudinais, o capacitismo institucionalizado e as fragilidades na formação docente evidenciam que a consolidação de uma escola inclusiva exige mais do que normativas: demanda mudança cultural. Nesse contexto, o Desenho Universal para a Aprendizagem apresenta-se como estratégia estruturante, pois desloca a lógica de adaptações pontuais para um planejamento pedagógico que já nasce acessível, flexível e comprometido com a pluralidade de modos de aprender.
Outro aspecto central evidenciado refere-se à parceria indissociável entre escola e família. A construção colaborativa do Atendimento Educacional Especializado e do Plano de Desenvolvimento Individualizado fortalece o percurso formativo do estudante e humaniza a prática pedagógica. Quando o saber da família é reconhecido e integrado ao planejamento escolar, rompe-se com a perspectiva burocrática e fortalece-se uma cultura de pertencimento, corresponsabilidade e emancipação.
A reflexão acerca do currículo também se impõe como elemento estruturante dessa mudança. Não basta reconhecer a pluralidade social; é imprescindível incorporá-la de forma ativa e crítica ao currículo oficial, valorizando histórias, identidades e culturas historicamente invisibilizadas. A justiça curricular, nesse sentido, torna-se expressão concreta da justiça social, ao orientar práticas pedagógicas comprometidas com a equidade e com a superação das desigualdades.
Inspirados na perspectiva dialógica de Paulo Freire, compreende-se que a Educação Inclusiva exige disponibilidade para o encontro, para a escuta e para o reconhecimento do inacabamento humano. A escola democrática se constrói na abertura ao outro, na promoção da autonomia crítica e na vivência cotidiana de valores como empatia, respeito e solidariedade. Assim, incluir não significa apenas inserir sujeitos em espaços previamente estruturados, mas transformar esses espaços para que todos possam aprender, conviver e desenvolver-se plenamente.
Conclui-se, portanto, que a Educação Inclusiva é projeto em permanente construção. Ela requer posicionamento ético, compromisso político e ação coletiva do Estado, dos profissionais da educação, das famílias e da sociedade. Ao reconhecer a diferença como potência pedagógica e fundamento da democracia, a escola cumpre sua função social de formar sujeitos críticos e de contribuir para a edificação de uma sociedade mais justa, equânime e verdadeiramente inclusiva.

REFERÊNCIAS

APPLE, Michael W. Educação e poder. Porto Alegre: Artmed, 2006.

BOURDIEU, Pierre. A economia das trocas simbólicas. 5. Ed. São Paulo: Perspectiva, 1998.

BOURDIEU, Pierre. A reprodução: elementos para uma teoria do sistema de ensino. 2. Ed. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1998.

BRASIL. Constituição (1988). Constituição da República Federativa do Brasil. Brasília, DF: Senado Federal, 1988.
BRASIL. Decreto nº 6.571, de 17 de setembro de 2008. Dispõe sobre o atendimento educacional especializado. Brasília, DF: Presidência da República, 2008.

BRASIL. Decreto nº 6.949, de 25 de agosto de 2009. Promulga a Convenção Internacional sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência e seu Protocolo Facultativo. Brasília, DF: Presidência da República, 2009.

BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, DF: Presidência da República, 1996.

BRASIL. Lei nº 13.146, de 6 de julho de 2015. Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência). Brasília, DF: Presidência da República, 2015.
BRASIL. Ministério da Educação. Base Nacional Comum Curricular. Brasília, DF: MEC, 2017.

BRASIL. Ministério da Educação. Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva. Brasília, DF: MEC/SEESP, 2008.

BRASIL. Ministério da Educação. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP). Censo Escolar da Educação Básica 2022: resumo técnico. Brasília, DF: INEP, 2022.

DUTRA, Cláudia Pereira (org.). A Educação Especial na Perspectiva da Inclusão Escolar: os alunos com deficiência intelectual. Brasília, DF: MEC/SEESP, 2008.

FREIRE, Paulo. Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

GLAT, Rosana. Integração dos portadores de deficiência: uma reflexão. Rio de Janeiro: Sette Letras, 1995.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA (IBGE). Desigualdades sociais por cor ou raça no Brasil. Rio de Janeiro: IBGE, 2021.

MANTOAN, Maria Teresa Eglér. Inclusão escolar: o que é? Por quê? Como fazer? São Paulo: Moderna, 2003.
MANTOAN, Maria Teresa Eglér. Inclusão escolar: pontos e contrapontos. 2. Ed. São Paulo: Summus, 2015.

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

SANTOS, Mônica Pereira dos et al. Educação inclusiva: construindo significados novos para a diversidade. São Paulo: Cortez, 2010.

SASSAKI, Romeu Kazumi. Inclusão: construindo uma sociedade para todos. Rio de Janeiro: WVA, 1997.

SAWAIA, Bader Burihan (org.). As artimanhas da exclusão: análise psicossocial e ética da desigualdade social. 2. Ed. Petrópolis: Vozes, 2001.

SKLIAR, Carlos. A inclusão que é nossa e a diferença que é do outro. In: RODRIGUES, David (org.). Inclusão e educação: doze olhares sobre a educação inclusiva. São Paulo: Summus, 2006.

STAINBACK, Susan; STAINBACK, William. Inclusão: um guia para educadores. Tradução de Magda França Lopes. Porto Alegre: Artmed, 1999.

TIBALLI, Elianda Figueiredo Arantes. A educação escolar e a inclusão. Educação e Sociedade, Campinas, v. 24, n. 84, 2003.

UNESCO. Declaração de Salamanca: sobre

princípios, políticas e práticas na área das necessidades educativas especiais. Salamanca: UNESCO, 1994.

VYGOTSKY, Lev Semyonovich. Fundamentos de defectologia. Havana: Pueblo y Educación, 1997. (Obras escogidas, v. 5).