ENTRE A INCLUSÃO PRESCRITA E A ESCOLA POSSÍVEL: CONTRADIÇÕES DA ESCOLARIZAÇÃO DE CRIANÇAS COM DEFICIÊNCIA NO BRASIL: UMA ANÁLISE CRÍTICA DOS LIMITES INSTITUCIONAIS, PEDAGÓGICOS E POLÍTICOS DA INCLUSÃO ESCOLAR

MARILANDE SOUSA DELFINO

RESUMO

A consolidação da educação inclusiva no Brasil ampliou significativamente o acesso de crianças com deficiência à escola comum, fortalecendo o reconhecimento da escolarização como direito e deslocando progressivamente práticas historicamente marcadas pela segregação. Entretanto, a garantia formal desse direito não assegura, por si só, condições efetivas de aprendizagem, participação e pertencimento. Este artigo analisa criticamente as contradições entre a política de inclusão escolar e a experiência concreta de crianças com deficiência na educação básica, considerando a permanência de estruturas pedagógicas e institucionais orientadas por padrões de homogeneidade. Discute-se a transformação histórica do lugar da deficiência na escola, a emergência da inclusão como princípio educacional e os limites decorrentes da manutenção de práticas curriculares, avaliativas e organizacionais pouco compatíveis com a diversidade. Argumenta-se que a ampliação das matrículas, embora constitua conquista indispensável, redefine o problema educacional: o desafio contemporâneo não consiste apenas em garantir o acesso à escola comum, mas em assegurar que esse acesso se converta em escolarização efetiva. Nessa perspectiva, aprendizagem, participação, autonomia e pertencimento são compreendidos como dimensões indissociáveis do direito à educação. Conclui-se que a efetivação da inclusão exige ultrapassar a lógica da presença física e promover transformações nas estruturas, práticas e relações escolares, de modo que a política inclusiva se materialize em uma experiência educacional efetivamente democrática.

PALAVRAS-CHAVE: Educação inclusiva; Crianças com deficiência; Educação básica; Políticas educacionais; Participação.

INTRODUÇÃO

A presença de crianças com deficiência na escola comum constitui uma das expressões mais significativas das transformações ocorridas no campo educacional brasileiro nas últimas décadas. O reconhecimento da educação como direito de todos, inscrito na Constituição Federal de 1988, e sua posterior regulamentação pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional — LDB (BRASIL, 1988; 1996), estabeleceram fundamentos para a ampliação do acesso desses estudantes à escolarização regular. Esse movimento foi posteriormente fortalecido pela Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (BRASIL, 2008) e pela Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (BRASIL, 2015), consolidando juridicamente a responsabilidade do Estado pela garantia de condições educacionais inclusivas.

A transformação normativa, entretanto, não pode ser compreendida como equivalente à transformação da experiência escolar. A institucionalização do direito à educação inclusiva representa uma conquista histórica, mas sua existência não assegura, por si mesma, que as crianças com deficiência tenham acesso ao currículo, participem das práticas pedagógicas, estabeleçam relações com seus pares ou encontrem condições efetivas para desenvolver sua autonomia. Estudos sobre a escolarização de estudantes com deficiência já evidenciavam, desde a expansão inicial das políticas de inserção no ensino regular, obstáculos relacionados à formação docente, à disponibilidade de recursos e à presença de profissionais especializados.

Essa distância entre o direito instituído e sua concretização ganha especial relevância quando se considera que a escola não constitui espaço neutro. Sua organização histórica foi marcada pela classificação dos estudantes, pela padronização dos processos de ensino e pela definição de expectativas relativamente homogêneas acerca da aprendizagem. A entrada de sujeitos com diferentes formas de aprender, comunicar-se e participar não elimina essas estruturas; ao contrá-

rio, pode evidenciar suas limitações. A questão central deixa, então, de ser apenas a possibilidade de ingresso na escola comum e passa a envolver as condições sob as quais esse ingresso se transforma, ou não, em escolarização efetiva.

Nesse contexto, a inclusão escolar não pode ser reduzida à presença física. A literatura especializada tem contribuído para deslocar o debate da localização do estudante para as condições de aprendizagem e participação produzidas pela própria instituição. Booth e Ainscow (2012) compreendem a inclusão como processo de ampliação da participação e redução das barreiras à aprendizagem, perspectiva que permite analisar criticamente situações nas quais o estudante está formalmente incluído, mas permanece limitado em sua participação curricular, social ou institucional. Essa abordagem desloca a deficiência de uma interpretação exclusivamente individual para uma análise das relações estabelecidas entre o sujeito e o contexto escolar.

Tal deslocamento é particularmente importante porque determinadas formas contemporâneas de exclusão podem ocorrer dentro da própria escola inclusiva. A criança pode frequentar regularmente a classe comum e, ainda assim, receber atividades desvinculadas do currículo da turma, ter suas possibilidades de aprendizagem subestimadas, permanecer excessivamente dependente de adultos ou ocupar uma posição periférica nas relações escolares. A pesquisa de Reganhan e Braccialli, por exemplo, já apontava a existência de dificuldades concretas na inserção de alunos com deficiência relacionadas à formação profissional, aos recursos disponíveis e aos apoios necessários à escolarização.

Essa constatação conduz a uma questão decisiva: que significado possui uma política de inclusão quando a garantia de acesso não é acompanhada pela transformação das condições que organizam a experiência escolar? A pergunta desloca o foco da existência da matrícula para a qualidade da escolarização e permite examinar as contradições entre aquilo que a política educacional afirma garantir e aquilo que a criança efetivamente vivencia no cotidiano da escola.

Mantoan (2015) contribui para essa discussão ao compreender a inclusão como transformação da própria instituição escolar, e não como simples adaptação do estudante a uma estrutura previamente estabelecida. Na mesma direção, Mendes (2006) chama atenção para a necessidade de analisar a inclusão para além da inserção física, considerando as condições institucionais necessárias à construção de sistemas educacionais capazes de responder à diversidade. Pletsch (2014), ao discutir a escolarização de estudantes com deficiência, reforça a importância de assegurar acesso ao currículo e condições concretas de ensino, evitando que a presença na classe comum seja acompanhada de oportunidades educacionais reduzidas.

A questão da aprendizagem assume, assim, posição central. Uma política educacional não pode ser considerada plenamente efetiva quando consegue ampliar o número de estudantes matriculados, mas não garante condições para que esses sujeitos tenham acesso aos conhecimentos que constituem a finalidade da educação escolar. O problema da inclusão passa a ser, portanto, também um problema de qualidade da experiência educativa. A presença deixa de ser o ponto final da política e passa a constituir o ponto de partida para uma transformação mais ampla.

É nesse movimento que se insere o presente artigo. Parte-se da compreensão de que a política brasileira de inclusão escolar produziu avanços fundamentais ao deslocar crianças com deficiência de trajetórias historicamente marcadas pela segregação para o espaço comum da educação básica. Todavia, sustenta-se que a consolidação normativa do direito não foi acompanhada, em igual medida, pela transformação das estruturas pedagógicas e institucionais responsáveis por sua efetivação. O desafio contemporâneo consiste, portanto, em compreender as contradições que emergem quando uma escola historicamente estruturada pela homogeneidade passa a responder à diversidade

sem transformar integralmente seus modos de ensinar, avaliar, organizar e estabelecer relações.

Diante desse problema, o artigo tem como objetivo analisar criticamente os limites da inclusão escolar de crianças com deficiência no Brasil, considerando a distância entre a garantia formal do direito à escolarização e as condições concretas de aprendizagem, participação, autonomia e pertencimento produzidas no cotidiano escolar. Para tanto, discute-se inicialmente a transformação histórica do lugar da deficiência na escola e a emergência da inclusão como princípio educacional; em seguida, analisam-se as estruturas escolares que permanecem tensionadas diante da diversidade; por fim, problematiza-se a necessidade de transformar a política de inclusão em experiência educacional efetivamente democrática.

A perspectiva adotada não pretende questionar a importância da inclusão escolar, mas justamente aprofundar seu significado. Se a segregação já não pode constituir resposta legítima à diferença, tampouco a mera presença na escola comum pode ser tomada como evidência suficiente de inclusão. O desafio é construir uma escola na qual o direito à educação não se limite ao acesso institucional, mas se materialize em oportunidades concretas de aprender, participar, estabelecer vínculos, desenvolver autonomia e ser reconhecido como sujeito.

Nesse sentido, a questão que atravessa este estudo pode ser sintetizada em uma formulação: não basta perguntar se a criança com deficiência está na escola; é necessário perguntar que escola ela encontra, que lugar ocupa nela e quais possibilidades efetivas de aprendizagem e participação lhe são asseguradas. É nessa passagem do direito formal à experiência concreta que se situa o principal desafio da educação inclusiva brasileira.

A PROMESSA INCLUSIVA E A TRANSFORMAÇÃO DO LUGAR DA DEFICIÊNCIA NA ESCOLA

DA ESCOLARIZAÇÃO SEGREGADA À PRESENÇA NA ESCOLA COMUM

A escolarização das pessoas com deficiência foi historicamente marcada pela segregação e por concepções centradas no déficit individual. A partir da segunda metade do século XX, o paradigma da integração passou a questionar esse modelo, embora ainda atribuísse ao estudante a necessidade de adaptação à escola. A perspectiva inclusiva, conforme Mantoan (2006), desloca essa lógica ao propor a transformação da própria instituição escolar.

No Brasil, a Constituição Federal de 1988 e a LDB (BRASIL, 1988; 1996) consolidaram a educação como direito e estabeleceram o atendimento educacional especializado, preferencialmente na rede regular. Esse movimento foi aprofundado pela Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (BRASIL, 2008) e pela Lei Brasileira de Inclusão (BRASIL, 2015), fortalecendo o direito à escolarização comum.

Assim, a trajetória da segregação à inclusão não representa apenas mudança de espaço, mas redefinição do lugar da deficiência na escola: de condição que justificava a separação para diferença que exige da instituição a construção de condições efetivas de escolarização (KASSAR, 2011).

A EMERGÊNCIA DA INCLUSÃO COMO PRINCÍPIO EDUCACIONAL

A inclusão como princípio educacional representa uma mudança na concepção de escola, estudante e diferença. Enquanto a integração pressupunha a adaptação do aluno às estruturas existentes, a inclusão requer a transformação da própria escola para acolher a diversidade (MANTOAN, 2015).

Nessa perspectiva, a diferença deixa de ser compreendida como desvio a ser corrigido e passa a constituir dimensão da experiência educativa. Booth e Ainscow (2012) associam a inclusão à transformação das culturas, políticas e práticas escolares, com vistas à ampliação da participação e à redução das barreiras à aprendizagem.

No Brasil, esse princípio foi fortalecido pela Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência, incorporada ao ordenamento jurídico com status constitucional (BRASIL, 2009). A inclusão passa, assim, a constituir direito do estudante e responsabi-

lidade do Estado, embora sua efetivação permaneça condicionada às condições concretas dos sistemas de ensino (KASSAR, 2011).

Desse modo, a inclusão deve ser compreendida como processo de transformação institucional, no qual o reconhecimento jurídico do direito precisa converter-se em práticas e condições efetivas de escolarização.

A EXPANSÃO DO ACESSO E A REDEFINIÇÃO DO PROBLEMA EDUCACIONAL

A consolidação da política inclusiva ampliou significativamente a presença de crianças com deficiência na escola comum, representando importante ruptura com modelos historicamente segregadores. Contudo, a expansão do acesso deslocou o problema educacional: já não basta garantir a matrícula, mas assegurar condições efetivas de aprendizagem e participação.

Mendes (2006) destaca que a inclusão deve ultrapassar a discussão sobre o local de escolarização e considerar a qualidade da educação oferecida. Nessa perspectiva, dificuldades de aprendizagem e participação não podem ser atribuídas exclusivamente à deficiência, sendo necessário analisar as condições pedagógicas e institucionais em que ocorre a escolarização. Pletsch (2014) reforça a importância do acesso ao currículo e de práticas de ensino capazes de favorecer a aprendizagem.

Assim, o avanço das matrículas não elimina as desigualdades, mas pode deslocá-las para o interior da própria experiência escolar, por meio de práticas restritivas, expectativas reduzidas e oportunidades desiguais. O desafio contemporâneo consiste, portanto, em transformar acesso em aprendizagem, participação e reconhecimento, fazendo da presença na escola o ponto de partida, e não o limite, da inclusão.

A ESCOLA INCLUSIVA EM TENSÃO: ESTRUTURAS QUE PERMANECEM

A consolidação da educação inclusiva modificou o lugar institucional ocupado pelas crianças com deficiência, mas não eliminou, automaticamente, as estruturas escolares historicamente organizadas segundo princípios de homogeneidade. A incorporação desses estudantes às classes comuns coloca em evidência uma contradição fundamental: a escola pode ampliar o acesso sem transformar integralmente suas formas de ensinar, avaliar, organizar e reconhecer os sujeitos. Como observa Mantoan (2015), a inclusão exige uma transformação da escola e não apenas a inserção de novos estudantes em uma estrutura previamente constituída.

Essa tensão revela que a construção de uma escola inclusiva não se limita à adoção de dispositivos legais. Ela envolve a revisão de concepções e práticas que definem o que significa aprender, participar e alcançar sucesso escolar. Kassar (2011) e Mendes (2006) evidenciam que a implementação das políticas inclusivas ocorre em meio a contradições institucionais e condições concretas que podem limitar sua efetivação. A escola, portanto, encontra-se diante de uma tarefa que ultrapassa a incorporação formal da diversidade: precisa reorganizar suas próprias estruturas.

A LÓGICA DA HOMOGENEIDADE DIANTE DA DIVERSIDADE

A escola moderna foi historicamente estruturada a partir de mecanismos de organização que favorecem a classificação, a seriação e a padronização dos processos educativos. Idades, níveis de desempenho, conteúdos, tempos escolares e formas de avaliação são frequentemente organizados segundo expectativas relativamente homogêneas. A presença de crianças com deficiência tensiona essa lógica ao evidenciar a diversidade dos modos de aprender, comunicar-se, movimentar-se e participar.

Mantoan (2006) argumenta que a inclusão confronta diretamente o modelo escolar baseado na homogeneização, pois exige que a diferença deixe de ser tratada como exceção ou problema a ser corrigido. A escola inclusiva pressupõe, ao contrário, uma organização capaz de acolher diferentes trajetórias de aprendizagem sem transformar a diversidade em justificativa para a segregação.

Essa questão é particularmente relevante

porque determinadas práticas de diferenciação podem assumir aparência inclusiva sem alterar a lógica que produz a exclusão. A criança pode permanecer na classe comum, mas receber atividades permanentemente simplificadas, ser afastada de determinados conteúdos ou participar de propostas paralelas às de seus colegas. Pletsch (2014) chama atenção para a necessidade de garantir acesso ao currículo e condições efetivas de aprendizagem, evitando que a escolarização de estudantes com deficiência seja reduzida à mera permanência física.

A tensão entre homogeneidade e diversidade, portanto, não se resolve pela simples aceitação das diferenças. Exige uma revisão da própria concepção de ensino, reconhecendo que igualdade educacional não significa oferecer exatamente as mesmas experiências a todos, mas assegurar condições para que diferentes sujeitos tenham acesso ao conhecimento e possam participar da vida escolar.

Nesse sentido, a diversidade não deve ser compreendida como obstáculo à organização escolar, mas como elemento que exige sua transformação. A presença de crianças com deficiência torna visíveis limites que, embora afetem particularmente esses estudantes, dizem respeito à capacidade da escola de trabalhar pedagogicamente com a heterogeneidade que caracteriza qualquer comunidade educativa.

CURRÍCULO, AVALIAÇÃO E O PROBLEMA DO ALUNO “FORA DO PADRÃO”

O currículo constitui uma das principais dimensões em que as contradições da inclusão se manifestam. Quando estruturado a partir de expectativas rígidas sobre ritmos, capacidades e formas de aprendizagem, pode produzir uma diferenciação entre aqueles que acompanham o percurso previsto e aqueles que são considerados incapazes de fazê-lo. Para estudantes com deficiência, esse processo pode resultar na redução das oportunidades de acesso ao conhecimento escolar.

Pletsch (2014) evidencia que a inclusão não pode ser dissociada do direito ao currículo e à aprendizagem. A adoção de atividades excessivamente simplificadas ou desvinculadas dos conhecimentos trabalhados com a turma pode produzir uma espécie de inclusão curricular restritiva: o estudante permanece no espaço comum, mas tem seu direito ao conhecimento limitado.

A avaliação participa igualmente desse processo. Quando orientada exclusivamente por padrões uniformes de desempenho, pode transformar diferenças nos processos de aprendizagem em indicadores de incapacidade. A questão não consiste em abandonar critérios de aprendizagem, mas em reconhecer que os processos avaliativos precisam considerar diferentes percursos e oferecer informações capazes de orientar a intervenção pedagógica.

Mantoan (2015) compreende a transformação das práticas escolares como condição para que a diferença não seja convertida em mecanismo de classificação. Nessa perspectiva, avaliar não deveria significar apenas verificar a distância entre o estudante e um padrão previamente estabelecido, mas acompanhar seu processo de aprendizagem e identificar possibilidades de avanço.

Surge, assim, o problema do aluno considerado “fora do padrão”. Quando a escola define antecipadamente um modelo único de desempenho, tudo aquilo que se distancia desse modelo tende a ser interpretado como déficit. A deficiência passa, então, a funcionar como explicação para dificuldades que também podem decorrer de práticas pedagógicas inadequadas ou de condições insuficientes de acesso ao currículo.

A perspectiva inclusiva exige inverter essa lógica. Antes de perguntar quais limitações impedem o estudante de alcançar determinado padrão, é necessário investigar quais condições pedagógicas podem favorecer sua aprendizagem. Essa mudança não significa negar as especificidades da deficiência, mas impedir que elas sejam utilizadas para justificar expectativas educacionais reduzidas.

O PROFESSOR DIANTE DE UMA RESPONSABILIDADE QUE NÃO É APENAS SUA

A inclusão escolar frequentemente coloca

sobre o professor uma responsabilidade desproporcional pela resolução das dificuldades encontradas no cotidiano. A formação docente é, sem dúvida, elemento fundamental para a construção de práticas inclusivas, mas não pode ser compreendida como solução isolada para problemas que possuem natureza institucional e política.

Mendes (2006) destaca que a construção de sistemas educacionais inclusivos requer mudanças estruturais que ultrapassam a ação individual dos professores. Prieto (2006), igualmente, enfatiza a responsabilidade dos sistemas de ensino na organização de condições capazes de garantir atendimento educacional adequado aos estudantes. A inclusão, portanto, depende da articulação entre trabalho docente, gestão escolar, políticas públicas, recursos e serviços de apoio.

Essa questão é particularmente importante porque a ausência de condições institucionais pode produzir a percepção de que o fracasso da inclusão decorre da insuficiente preparação do professor. Embora a formação continuada seja necessária, ela não substitui a existência de profissionais de apoio quando necessários, recursos de acessibilidade, materiais pedagógicos, tempo para planejamento e articulação entre os diferentes profissionais envolvidos na escolarização.

Pletsch (2014) demonstra que as práticas inclusivas precisam ser analisadas em relação às condições concretas de trabalho e às possibilidades de acesso ao currículo. A atuação docente não ocorre em um vazio institucional: professores trabalham dentro de sistemas que estabelecem currículos, horários, formas de avaliação, recursos disponíveis e responsabilidades.

Dessa forma, deslocar a responsabilidade exclusivamente para o professor pode obscurecer as responsabilidades do poder público, das redes de ensino e da própria gestão escolar. A inclusão constitui um compromisso institucional compartilhado, no qual a atuação docente é indispensável, mas depende de condições objetivas para sua realização.

A formação profissional deve, portanto, ser entendida como parte de uma política mais ampla. Não basta formar professores para a inclusão se as condições materiais e organizacionais permanecem incompatíveis com os princípios que essa formação pretende sustentar. O desafio consiste em articular conhecimento profissional e condições institucionais, transformando a inclusão em responsabilidade efetivamente coletiva.

O PARADOXO DA INCLUSÃO: ESTAR JUNTO SEM NECESSARIAMENTE PARTICIPAR

A ampliação da presença de crianças com deficiência nas classes comuns constitui avanço incontestável, mas também revela um paradoxo: a proximidade física não garante participação educacional. A criança pode compartilhar o mesmo espaço que seus colegas e, ainda assim, permanecer afastada das experiências centrais de aprendizagem e convivência.

Booth e Ainscow (2012) permitem compreender esse fenômeno ao definirem a inclusão a partir da ampliação da participação e da redução das barreiras à aprendizagem. A inclusão, nessa perspectiva, não pode ser medida apenas pela presença do estudante, mas pelas possibilidades que a escola efetivamente oferece para sua participação nas atividades e relações que constituem a experiência educativa.

Esse paradoxo pode manifestar-se de diferentes formas: participação limitada nas atividades coletivas, ausência de acesso ao currículo, dependência excessiva de adultos, isolamento nas relações entre pares ou permanência em atividades paralelas. Nenhuma dessas situações necessariamente implica exclusão formal, mas todas podem limitar a experiência inclusiva.

Mantoan (2015) contribui para compreender essa contradição ao defender que a inclusão pressupõe transformação das práticas escolares. Se a criança é incorporada à classe comum sem que a escola reorganize suas estratégias de ensino, currículo, avaliação e relações, a presença pode assumir caráter meramente administrativo.

A questão, portanto, não é simplesmente es-

tar junto, mas participar de uma experiência escolar compartilhada. Isso envolve acesso ao conhecimento, interação com os pares, possibilidade de escolha, reconhecimento das capacidades e oportunidades de desenvolver autonomia. A participação precisa ser compreendida como dimensão constitutiva da escolarização, e não como consequência automática da matrícula.

O paradoxo da inclusão evidencia, assim, o limite de uma concepção baseada predominantemente na presença física. A escola pode cumprir formalmente a obrigação de receber a criança com deficiência e, simultaneamente, oferecer condições insuficientes para que ela participe plenamente da vida escolar. É justamente nessa distância entre presença institucional e participação efetiva que se manifesta uma das principais contradições da política inclusiva contemporânea.

Desse modo, a transformação do lugar da deficiência na escola, analisada no capítulo anterior, constitui apenas o primeiro movimento de uma mudança mais profunda. A criança deixou de ser necessariamente excluída do espaço escolar comum, mas a democratização de sua experiência depende da transformação das estruturas que organizam currículo, avaliação, trabalho docente e participação. A escola inclusiva não se define apenas por quem consegue entrar, mas pelas condições que oferece para que todos possam efetivamente aprender e participar.

QUANDO INCLUIR NÃO BASTA: OS DESAFIOS DE UMA ESCOLARIZAÇÃO EFETIVAMENTE DEMOCRÁTICA

A consolidação do direito à escolarização de crianças com deficiência na escola comum representa uma conquista histórica, mas não constitui, por si só, a realização plena da inclusão. O deslocamento da segregação para a convivência no ensino regular redefine as responsabilidades da instituição escolar e evidencia que o direito à educação não se esgota no acesso. Como argumentam Booth e Ainscow (2012), a inclusão envolve a ampliação da participação e a redução das barreiras à aprendizagem, o que exige considerar as condições concretas em que cada estudante vivencia a escola.

Nesse sentido, uma escolarização efetivamente democrática pressupõe mais do que a garantia de um lugar institucional. Requer condições para aprender, participar, estabelecer relações, desenvolver autonomia e ser reconhecido como sujeito de direitos. A inclusão passa, assim, a ser compreendida como processo de transformação da experiência escolar e não apenas como política de acesso.

DA GARANTIA DO LUGAR À GARANTIA DA EXPERIÊNCIA ESCOLAR

A matrícula na escola comum constitui condição necessária ao direito à educação, mas não garante, por si só, uma experiência escolar inclusiva. Mantoan (2015) defende que a inclusão exige a transformação da escola, assegurando à criança com deficiência condições de participação, aprendizagem e desenvolvimento.

Nesse sentido, a inclusão deve ultrapassar a simples presença física, garantindo acesso ao currículo, às relações e às experiências coletivas. Prieto (2006) destaca que sua efetivação depende das condições e recursos oferecidos pelos sistemas de ensino.

Assim, incluir não significa apenas garantir um lugar na escola, mas assegurar condições para que a criança participe efetivamente de sua vida pedagógica e social.

APRENDER COMO DIMENSÃO INCONTORNÁVEL DA INCLUSÃO

A inclusão não se efetiva pela simples presença escolar; pressupõe acesso ao conhecimento e oportunidades de aprendizagem. Pletsch (2014) destaca que o acesso ao currículo constitui dimensão central da escolarização, não devendo a diferenciação pedagógica resultar em redução das possibilidades educativas.

Mantoan (2015) defende práticas que reconheçam diferentes formas de aprender sem reduzir as expectativas sobre o estudante. Booth e Ainscow (2012) reforçam que as barreiras à aprendizagem devem ser enfrentadas pela própria escola.

Assim, incluir é também garantir condições para aprender, reconhecendo a criança com

deficiência como sujeito de conhecimento e de pleno direito à educação.

RECONHECIMENTO, AUTONOMIA E PERTENCIMENTO

A inclusão ultrapassa o acesso ao currículo e envolve reconhecimento, autonomia e pertencimento. Para Sassaki (2010), a superação de barreiras atitudinais é condição para a participação social da pessoa com deficiência.

A autonomia pressupõe oportunidades de escolha, participação e ação com os apoios necessários, evitando a substituição permanente da iniciativa do estudante. O pertencimento, por sua vez, exige vínculos e participação efetiva na vida escolar, pois a presença física não garante integração às relações e atividades coletivas (BOOTH; AINSCOW, 2012).

Assim, aprendizagem, participação, autonomia e pertencimento constituem dimensões articuladas da inclusão, cuja efetivação depende de condições escolares que reconheçam a criança com deficiência como sujeito ativo da experiência educativa.

DA POLÍTICA DE INCLUSÃO À TRANSFORMAÇÃO DA ESCOLA

A análise desenvolvida ao longo deste artigo permite compreender que a política de inclusão não pode ser reduzida à criação de mecanismos de acesso ou à transferência dos estudantes para classes comuns. Sua efetivação pressupõe transformação das condições que estruturam a experiência escolar. Mantoan (2015) situa essa transformação no próprio funcionamento da escola, enquanto Mendes (2006) destaca que a construção de sistemas inclusivos depende de mudanças que ultrapassam a dimensão individual do trabalho docente.

Isso significa reconhecer que a inclusão constitui responsabilidade compartilhada. Políticas públicas, gestão educacional, organização escolar, formação profissional, práticas pedagógicas, acessibilidade e recursos precisam atuar de maneira articulada. A ausência de qualquer dessas dimensões pode limitar a efetividade das demais.

Kassar (2011) demonstra que a implementação das políticas de Educação Especial ocorre em meio a contradições entre os princípios estabelecidos e as condições concretas dos sistemas de ensino. Essa constatação impede uma leitura idealizada da política inclusiva, mas também não autoriza sua redução à existência de dificuldades. Ao contrário, evidencia a necessidade de transformar as condições institucionais que dificultam sua concretização.

A transformação da escola implica, sobretudo, abandonar a ideia de que a inclusão constitui uma tarefa adicional destinada a atender um grupo específico. A diversidade deve integrar o próprio planejamento da instituição, suas formas de ensinar, avaliar, organizar os tempos e espaços e estabelecer relações. A escola inclusiva não é aquela que cria uma estrutura paralela para acomodar a diferença, mas aquela que incorpora a diversidade como princípio de sua organização.

Nesse sentido, a democratização da escolarização exige que o direito formal seja acompanhado de condições materiais e pedagógicas capazes de sustentá-lo. A política inclusiva alcança maior consistência quando produz mudanças na experiência cotidiana dos estudantes e não apenas quando amplia indicadores de acesso.

O desafio contemporâneo consiste, portanto, em transformar a inclusão de princípio normativo em experiência educacional concreta. Isso significa garantir que a criança com deficiência não apenas ingresse e permaneça na escola, mas tenha oportunidades efetivas de aprender, participar, estabelecer vínculos, desenvolver autonomia e reconhecer-se como integrante da comunidade escolar.

A inclusão, nessa perspectiva, deixa de ser compreendida como um ponto de chegada, a presença do estudante na escola comum, e passa a constituir um processo permanente de democratização da própria instituição escolar. Seu êxito não deve ser medido exclusivamente pelo número de matrículas, mas pela capacidade da escola de produzir

experiências educativas nas quais a diferença não determine menores oportunidades de aprendizagem, participação ou pertencimento.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A análise desenvolvida neste artigo permite compreender que a consolidação da educação inclusiva no Brasil representa uma conquista histórica, mas também inaugura desafios que não podem ser solucionados pela ampliação do acesso à escola comum. A passagem de modelos segregados para uma perspectiva inclusiva modificou o lugar institucional atribuído às crianças com deficiência e consolidou, no plano jurídico, o direito à escolarização em condições de igualdade. Entretanto, a distância entre a inclusão prescrita pelas políticas educacionais e a inclusão efetivamente vivenciada no cotidiano escolar permanece como uma das principais questões a serem enfrentadas.

A expansão das matrículas possui importância incontestável. Ela rompe com a lógica segundo a qual a deficiência constituiria justificativa para a separação escolar e afirma a escola comum como espaço legítimo de escolarização. Contudo, conforme discutido ao longo do trabalho, a presença física não representa, isoladamente, participação, aprendizagem ou pertencimento. A criança pode estar inserida na estrutura regular de ensino e, simultaneamente, encontrar limitações para acessar o currículo, participar das atividades, estabelecer relações com seus pares e desenvolver autonomia. A inclusão, portanto, não pode ser avaliada apenas pela capacidade do sistema de receber o estudante, mas pela qualidade da experiência educacional que lhe é proporcionada.

Nesse sentido, um dos principais achados da discussão refere-se à permanência de estruturas escolares orientadas por uma lógica de homogeneidade. Currículos rígidos, formas padronizadas de avaliação, expectativas reduzidas e práticas pedagógicas pouco diversificadas podem produzir desigualdades mesmo em instituições que formalmente adotam princípios inclusivos. Como indicam Mantoan (2015), Booth e Ainscow (2012) e Pletsch (2014), o desafio consiste em deslocar o foco das limitações individuais para as condições pedagógicas e institucionais que podem favorecer ou restringir a aprendizagem e a participação.

Também se evidenciou que a responsabilidade pela inclusão não pode ser individualizada na figura do professor. Embora a formação docente seja indispensável, ela não substitui políticas públicas consistentes, condições adequadas de trabalho, recursos pedagógicos, acessibilidade, serviços de apoio e organização institucional. A inclusão constitui responsabilidade compartilhada entre Estado, sistemas de ensino, gestão escolar e profissionais da educação. Nesse aspecto, as contribuições de Kassar (2011), Mendes (2006) e Prieto (2006) permitem compreender que a efetivação das políticas inclusivas depende da articulação entre os princípios normativos e as condições concretas de sua implementação.

Outro aspecto fundamental diz respeito à compreensão da aprendizagem como dimensão incontornável do direito à educação. Uma escola não pode ser considerada plenamente inclusiva quando garante a presença do estudante, mas restringe seu acesso aos conhecimentos sistematizados ou reduz suas possibilidades de desenvolvimento. A inclusão exige, portanto, que a criança com deficiência seja reconhecida como sujeito de aprendizagem, e não apenas como destinatária de medidas de proteção ou assistência. Isso implica enfrentar práticas que, sob a aparência de adaptação, podem produzir redução curricular, dependência e expectativas educacionais inferiores.

Da mesma forma, a dimensão relacional da escolarização não pode ser secundarizada. Reconhecimento, autonomia e pertencimento constituem elementos essenciais de uma experiência educativa democrática. Participar da escola significa mais do que compartilhar fisicamente seus espaços: significa ser reconhecido, estabelecer relações, fazer escolhas, desenvolver capacidades e ocupar uma posição efetivamente legítima na comunidade escolar. A inclusão, nessa perspectiva, ultrapassa a dimensão administrativa da matrícula e alcança a experiência soci-

al, pedagógica e formativa do estudante.

Dessa maneira, o principal argumento deste artigo pode ser sintetizado na seguinte proposição: a democratização da presença escolar é condição necessária, mas insuficiente para a construção de uma educação inclusiva. O desafio contemporâneo consiste em transformar a escola para que o direito formal à escolarização se converta em direito efetivo à aprendizagem, à participação, à autonomia e ao pertencimento.

Essa transformação não deve ser compreendida como responsabilidade exclusiva de determinados profissionais ou como conjunto de adaptações destinadas a um grupo específico. Trata-se de uma mudança mais profunda na própria concepção de escola, currículo, avaliação e diferença. Uma instituição verdadeiramente inclusiva não é aquela que apenas abre suas portas às crianças com deficiência, mas aquela que reorganiza suas estruturas para que a diversidade seja reconhecida como constitutiva da experiência educativa.

Conclui-se, portanto, que os limites atualmente observados na educação inclusiva brasileira não invalidam a perspectiva inclusiva; ao contrário, revelam a necessidade de aprofundá-la. O problema não está na presença das crianças com deficiência na escola comum, mas na permanência de estruturas que ainda podem transformar essa presença em uma experiência marcada por baixa participação, aprendizagem restrita ou pertencimento limitado.

Superar essa contradição exige deslocar definitivamente o debate do acesso para a experiência escolar. A política inclusiva alcançará sua dimensão democrática quando cada criança com deficiência puder não apenas ocupar um lugar na escola, mas encontrar nela condições concretas para aprender, participar, estabelecer vínculos, exercer autonomia e ser reconhecida em sua plena condição de sujeito. Assim, a inclusão deixa de representar apenas uma política de inserção e passa a constituir um projeto permanente de transformação e democratização da escola brasileira.

REFERÊNCIAS

BOOTH, Tony; AINSCOW, Mel. Index para a inclusão: desenvolvendo a aprendizagem e a participação na escola. 3. ed. Bristol: Centre for Studies on Inclusive Education, 2012.

BRASIL. Constituição da República Federativa do Brasil de 1988. Brasília, DF: Senado Federal, 1988.

BRASIL. Decreto nº 12.686, de 20 de outubro de 2025. Institui a Política Nacional de Educação Especial Inclusiva e a Rede Nacional de Educação Especial Inclusiva. Brasília, DF, 2025.

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

BRASIL. Lei nº 13.146, de 6 de julho de 2015. Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência). Brasília, DF, 2015.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. Política Nacional de Educação Especial na perspectiva da educação inclusiva. Brasília, DF: MEC/SEESP, 2008.

BRASIL. Ministério da Educação. Portaria MEC nº 421, de 10 de fevereiro de 2026. Regulamenta aspectos da Política Nacional de Educação Especial Inclusiva. Brasília, DF: MEC, 2026.

KASSAR, Mônica de Carvalho Magalhães. Educação especial na perspectiva da educação inclusiva: desafios da implantação de uma política nacional. Educar em Revista, Curitiba, n. 41, p. 61-79, jul./set. 2011.

LARROSA, Jorge. Tremores: escritos sobre experiência. Belo Horizonte: Autêntica, 2014.

LEFEBVRE, Henri. La production de l'espace. 4. éd. Paris: Anthropos, 2000.

MANTOAN, Maria Teresa Eglér. Inclusão escolar: o que é? por quê? como fazer? São Paulo: Summus, 2015.

MENDES, Enicéia Gonçalves. A radicalização do debate sobre inclusão escolar no Brasil. Revista Brasileira de Educação, Rio de Janeiro, v. 11, n. 33, p. 387-405, set./dez. 2006.

PLETSCH, Márcia Denise. Repensando a inclusão escolar: diretrizes políticas, práticas curriculares e deficiência intelectual. Rio de Janeiro: NAU, 2014.

PRIETO, Rosângela Gavioli. Atendimento escolar de alunos com necessidades educacionais especiais: um olhar sobre as políticas públicas de educação no Brasil. In: MANTOAN, Maria Teresa Eglér (org.). Caminhos pedagógicos da inclusão. São Paulo: Memnon, 2002.

SASSAKI, Romeu Kazumi. Inclusão: construindo uma sociedade para todos. 8. ed. Rio de Janeiro: WVA, 2010.

TIRIBA, Léa. Educação infantil como direito e alegria: em busca de pedagogias ecológicas, populares e libertárias. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2018.

TUAN, Yi-Fu. Espaço e lugar: a perspectiva da experiência. São Paulo: DIFEL, 1983.