



C A P Í T U L O 3

INCLUSÃO ESCOLAR NO BRASIL: DESAFIOS E PERSPECTIVAS PARA A GARANTIA DO ACESSO E PERMANÉCIA DE ESTUDANTES PÚBLICO-ALVO DA EDUCAÇÃO ESPECIAL (PAEE)

 <https://doi.org/10.22533/at.ed.0722511093>

Andréia Jorge da Silva Dias

<https://lattes.cnpq.br/0486096231048658>

<https://orcid.org/0000-0002-3113-2909>

RESUMO: A inclusão escolar de estudantes público-alvo da Educação Especial (PAEE) no Brasil, apesar dos avanços legais, enfrenta desafios complexos que ultrapassam as adaptações físicas. A problemática central é a efetivação da inclusão, que ainda se depara com barreiras estruturais, formativas e atitudinais, comprometendo o acesso, a permanência e o desenvolvimento integral desses estudantes. A presente pesquisa, tem por abordagem qualitativa e análise bibliográfica e documental, investiga os obstáculos e as práticas que promovem a participação e o aprendizado. A análise de dados evidencia a necessidade de ir além da acessibilidade arquitetônica, priorizando a formação de professores, a criação de uma cultura escolar inclusiva e a reestruturação pedagógica. O estudo, fundamentada na perspectiva histórico-cultural de Vygotsky, entende a deficiência não como limitação absoluta, mas como uma condição que reorganiza as possibilidades de desenvolvimento, tornando a mediação social e cultural essencial. Conclui-se que a inclusão escolar é uma responsabilidade coletiva, exigindo um compromisso ético e institucional para que os estudantes PAEE não apenas ocupem o espaço escolar, mas participem ativamente e tenham seus direitos de aprendizagem e cidadania assegurados.

PALAVRAS-CHAVE: Educação Inclusiva; Educação Especial; Inclusão Escolar; Acesso e Permanência.

CONSIDERAÇÕES INICIAIS

A Educação Especial é uma modalidade de ensino que perpassa todas as etapas, níveis e modalidades, ou seja, ela está presente desde a Educação Infantil até o Ensino Superior, e também em outras modalidades, como a Educação de Jovens e Adultos (EJA) e as Educação do Campo, quilombola e indígena (Brasil, 1996).

Essa modalidade de ensino busca assegurar o direito de todos à educação, incluindo aqueles que, por muito tempo, foram excluídos e marginalizados dos sistemas de ensino, frequentemente confinados a ambientes clínicos ou de caridade. É crucial notar que, historicamente, a educação especial era vista como um caminho separado ou substituto para o ensino regular. Essa abordagem contribuiu para reforçar estereótipos e preconceitos em relação às pessoas com deficiência e seus percursos educacionais.

A inclusão no ensino regular de estudantes com deficiências, Transtornos Globais do Desenvolvimento e Altas Habilidades/Superdotação é um dos principais desafios da educação no Brasil. Apesar dos avanços consideráveis nas últimas décadas, ainda há muitos obstáculos.

Esses desafios não se restringem apenas à implementação de políticas públicas, mas também se manifestam na garantia do acesso e permanência. Infelizmente, a simples matrícula não garante que os estudantes tenham um acompanhamento pedagógico adequado. Muitos estudantes não conseguem permanecer na escola ou lhes é negado o acesso a um currículo que realmente promova seu desenvolvimento humano.

É nesse ponto que a falta de infraestrutura e a formação deficitária dos professores se tornam barreiras significativas. As escolas muitas vezes não possuem recursos e os educadores nem sempre recebem o preparo necessário para lidar com a diversidade em sala de aula. A falta de um plano pedagógico individualizado, que considere as reais necessidades e o ritmo de aprendizagem de cada estudante, é um fator que contribui para o insucesso do processo inclusivo.

Neste sentido, a inclusão escolar de estudantes público-alvo da Educação Especial (PAEE) no Brasil configura um desafio complexo, que ultrapassa a mera adaptação física das escolas e envolve questões pedagógicas, sociais e culturais. Apesar de avanços legislativos, como a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Lei nº 13.146/2015) e a Resolução CNE/CEB nº 04/2009, sua efetivação ainda se depara com barreiras estruturais, formativas e atitudinais que comprometem o acesso e a permanência desses estudantes. Portanto, a problemática central deste estudo é discutir os fatores que limitam a concretização da inclusão escolar e de que forma é possível garantir a participação plena e o desenvolvimento integral dos estudantes PAEE, pois há a necessidade de uma abordagem educativa que vá além da eliminação de barreiras arquitetônicas, contemplando dimensões pedagógicas e socioculturais.

Com base na perspectiva histórico-cultural de Vygotsky, a deficiência não é concebida como limitação total, mas como condição que reorganiza possibilidades de desenvolvimento, tornando essencial a mediação social e cultural no processo de aprendizagem. Nesta mesma via, Freitas (2013) coloca que a deficiência não

deve ser compreendida apenas por características individuais, mas também a partir das interações sociais. Como ele afirma, “deficiências só se tornam distinguíveis na experiência que constitui a própria sociedade. Isoladamente não se é deficiente” (Freitas, 2013, p. 41).

De modo geral, o aporte metodológico do presente trabalho possui uma abordagem qualitativa. Nesse tipo de investigação, o pesquisador tem a oportunidade de explorar as características e cenários que não podem ser facilmente descritos numericamente, buscar e identificar informações em documentos a partir de hipóteses de interesse (Ludke; André, 2020). De forma mais específica, o método que vem sendo empregado nesta pesquisa é análise documental e bibliográfica, caracterizado pela análise de materiais que têm como principal característica serem fontes primárias, ou seja, aquelas que ainda não receberam análises ou que são passíveis de novas interpretações na busca de entender melhor um fenômeno, o que não nos exime de considerar, no debate estabelecido, a produção já existente sobre eles.

A fonte de coleta de dados são os documentos normatizadores da Educação Especial, como: Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (Brasil, 2008), a modalidade de ensino Educação Especial; a Resolução Nº 4, de 2 de outubro de 2009 - Institui Diretrizes Operacionais para o Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica, modalidade Educação Especial; Decreto Nº 7.611, de 17 de novembro de 2011 - Dispõe sobre a Educação Especial, o atendimento educacional especializado e dá outras providências; a 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) e produções de autores que abordam essa temática.

UM OLHAR CRÍTICO SOBRE A DEFICIÊNCIA

A compreensão da deficiência tem sido historicamente dominada por uma perspectiva que a enquadra como um problema individual e biológico, um fenômeno que reside no corpo do indivíduo. Essa visão, conhecida como modelo médico da deficiência, tem raízes profundas, ou seja, é um reflexo remanescente de um período em que a medicina moderna se consolidava como ciência. Ancorado nos princípios do Iluminismo e do positivismo, esse modelo estruturou um discurso científico que objetificou o corpo, tornando-o passível de estudo, diagnóstico e intervenção. É preciso reconhecer que essa objetificação não se deu de maneira neutra; ela serviu, em grande medida, a um projeto moderno que buscava normalizar corpos, padronizar comportamentos e disciplinar sujeitos, como nos alertam Foucault e outros pensadores críticos da biopolítica.

A partir do avanço da medicina no século XX, a deficiência passou a ser associada quase exclusivamente a essa área do conhecimento. Médicos se tornaram os grandes especialistas no tema, moldando as práticas e os serviços direcionados às pessoas com deficiência. Essa apropriação, que persiste até os dias atuais, reforça a percepção da deficiência como uma doença que exige cura ou tratamento. Documentos como a Classificação Internacional de Doenças (CID-10) e o Manual de Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais (DSM-V) exemplificam essa abordagem, cristalizando a conceituação médica e organicista. Não é difícil perceber como esses instrumentos, ao mesmo tempo em que oferecem parâmetros de análise clínica, também fixam um modo de olhar: reduzem a diversidade humana a categorias patológicas, esquecendo que o que se nomeia como “transtorno” ou “déficit” é, muitas vezes, uma diferença situada cultural e socialmente.

O modelo médico compreende a deficiência como uma restrição corporal e individual, uma tragédia pessoal. Ao classificar o corpo deficiente como “anormal” ou “incorreto”, ele sugere que a solução está em intervenções médicas, reabilitação e avanços genéticos. Essa visão, entretanto, coloca todo o peso da “solução” no indivíduo, desconsiderando as barreiras sociais e ambientais. Na educação, esse olhar tem efeitos nefastos: professores muitas vezes sentem-se incapazes de acolher o estudante, pois acreditam que a deficiência é um limite intransponível. Assim, as lutas dos estudantes com deficiências, nessa ótica, são reduzidas à sua própria biologia, como se fosse responsabilidade exclusiva deles ultrapassar dificuldades impostas por um contexto escolar que, muitas vezes, não se transforma. Essa percepção contribui para a medicalização dos corpos e a geração de renda para a indústria farmacêutica, reforçando um modelo capitalista e produtivista que valoriza corpos “normativos” e invisibiliza aqueles que fogem ao padrão.

A persistência do modelo médico, no entanto, é criticada por sua visão restrita e capacitista. Ao enxergar a deficiência como um problema individual, o modelo ignora as opressões e preconceitos sistêmicos. As práticas de saúde centradas no diagnóstico e na reabilitação a qualquer custo constroem um sentimento de culpa no indivíduo, que se sente “defeituoso” ou “inútil”. Essa abordagem, como aponta Gesser (2019), tem efeitos deletérios: a pessoa com deficiência é a única responsável por sua condição, as estratégias se voltam para a adequação do corpo às normas, há uma hierarquização das deficiências e o Estado-nação não garante a adequação dos espaços. Mais do que uma análise clínica, trata-se de uma questão de justiça social e de cidadania: ao culpabilizar o indivíduo, o sistema se isenta de transformar a escola, o transporte, o trabalho e a própria cultura.

Apesar de o modelo médico ser predominante nas práticas voltadas aos estudantes com deficiências, é crucial reconhecer que, embora a medicina possa ser necessária em certas circunstâncias — especialmente no cuidado com a saúde e na garantia de bem-estar —, ela não é a única nem a melhor estrutura para compreender

a complexidade da experiência da deficiência. Como pesquisadora(o), entendo que é justamente nesse ponto que a reflexão se torna mais desafiadora: precisamos aprender a conviver com a tensão entre reconhecer a importância da medicina e, ao mesmo tempo, não deixar que ela monopolize o discurso. As críticas a essa visão têm levado estudiosos a descartá-la como uma abordagem completa. Contudo, sua influência ainda é perceptível na dimensão social e na formulação de políticas públicas, que frequentemente focam na reabilitação em vez da acessibilidade, na adaptação curricular e na transformação dos contextos.

Em última instância, pensar a deficiência apenas pela via médica é negar a potência da diferença como valor humano. O desafio que se coloca à educação inclusiva é romper com a tradição de ver no estudante um corpo “faltante” e passar a reconhecê-lo como sujeito de direitos, cuja presença exige a reinvenção das práticas pedagógicas. Essa transição de paradigma — do modelo médico para o modelo social e inclusivo — não é simples, mas é inevitável se quisermos construir escolas mais democráticas e sociedades mais justas.

É nesse horizonte de crítica que se torna necessário recorrer a outras abordagens teóricas capazes de ampliar o entendimento sobre a deficiência. Uma das contribuições mais fecundas nesse campo vem do pensamento de Vygotsky, cuja perspectiva histórico-cultural se opõe frontalmente à lógica do déficit. Enquanto o modelo médico reduz a deficiência a uma insuficiência orgânica, a visão vigotskiana reconhece a centralidade da mediação social e cultural no processo de desenvolvimento humano, permitindo compreender a deficiência como condição que reorganiza — e não simplesmente limita — as possibilidades do sujeito.

Em contraposição ao modelo médico, a compreensão da deficiência no pensamento de Vygotsky deve ser analisada à luz da perspectiva histórico-cultural, que entende o desenvolvimento humano não apenas como resultado de fatores biológicos, mas sobretudo da mediação social e da inserção do sujeito em práticas culturais. Nessa perspectiva, a deficiência não é tomada como um déficit absoluto, mas como condição que reconfigura as possibilidades de desenvolvimento, exigindo novas formas de apropriação dos instrumentos culturais (Vygotsky, 2011).

Segundo Vygotsky (1997), a deficiência, embora limite determinadas funções, pode atuar como força motriz para o desenvolvimento de outras. Esse processo se expressa nas ideias de compensação e supercompensação, que não ocorrem de forma natural ou automática, mas são mediados pelo ambiente social e cultural. Assim, a pessoa com deficiência não é menos desenvolvida, mas desenvolvida de outro modo, a partir de trajetórias diferenciadas de aprendizagem e de apropriação da cultura.

Vygotsky (2011) enfatiza que o que limita as possibilidades da pessoa com deficiência não é apenas a condição orgânica, mas também as barreiras físicas, comunicacionais, pedagógicas e atitudinais impostas pela sociedade. Portanto,

compreender a deficiência como questão social implica criar condições para que o sujeito desenvolva suas funções psicológicas superiores – memória, atenção voluntária, linguagem, imaginação e pensamento abstrato.

A Educação Especial numa perspectiva inclusiva, portanto, deve romper com práticas pedagógicas centradas no déficit, que restringem os sujeitos às limitações orgânicas, e valorizar o potencial de aprendizagem de cada indivíduo, promovendo acesso a conteúdo científicos, culturais e sociais, em ritmos e formas diferenciadas. A escola deve se transformar em espaço inclusivo, promovendo a alteridade e reconhecendo a diversidade como valor humano e cultural. Isso porque, conforme nos apontam Vygotsky e Luria (1996, p. 220), “[...] o homem é uma criatura social, e as condições socioculturais o modificam profundamente, desenvolvendo uma série de novas formas e técnicas em seu comportamento”.

Para sintetizar as diferenças entre as abordagens médica e histórico-cultural, apresenta-se o quadro comparativo a seguir:

Aspectos	Visão Tradicional (Médica/Biologicista)	Perspectiva Histórico-Cultural (Vygotsky)
Origem da deficiência	Definida como déficit orgânico e individual, centrada em lesões ou limitações biológicas.	Entendida como condição social e histórica: a deficiência não é apenas orgânica, mas resultado da interação com o meio social e cultural.
Foco da intervenção	Reabilitação médica, treinamento de funções comprometidas, compensação orgânica.	Mediação social e cultural, promoção das funções psicológicas superiores, acesso aos instrumentos culturais.
Imagem da pessoa com deficiência	Sujeito “menos capaz”, “incompleto”, “incapaz de aprender em igualdade”.	Sujeito “desenvolvido de outro modo”, com potencial de aprendizagem em ritmos e formas diferenciadas.
Papel da escola	Segregação em classes ou escolas especiais; currículo adaptado de forma reduzida, voltado ao treino de habilidades elementares.	Escola como espaço inclusivo, que promove aprendizagens científicas, culturais e sociais por meio de recursos diferenciados e práticas mediadas.
Funções psicológicas	Ênfase em funções elementares (sensoriais e motoras), ligadas ao déficit.	Ênfase nas funções superiores (pensamento abstrato, memória voluntária, linguagem, imaginação), que se desenvolvem pela mediação social.
Concepção de inclusão	Integração limitada: o aluno deve se adaptar ao modelo de normalidade vigente.	Inclusão transformadora: a escola deve se modificar para acolher a diversidade e eliminar barreiras atitudinais, pedagógicas e arquitetônicas.
Relação com o social	O social aparece apenas como apoio ou assistência.	O social é central: as barreiras e preconceitos sociais potencializam ou reduzem os efeitos da deficiência.
Finalidade da Educação Especial	Minimizar os efeitos da deficiência dentro dos limites biológicos.	Criar condições para o pleno desenvolvimento humano, reconhecendo a deficiência como possibilidade de novas formas de desenvolvimento.

Quadro 1 – Concepções de deficiência: modelo médico/biologicista x materialismo histórico-cultural (Vygotsky)

Fonte: elaboração própria (2025)

O quadro evidencia que a Educação Especial não deve ser limitada à compensação de déficits, mas orientada para a criação de oportunidades de desenvolvimento pleno, promovendo a inclusão e o reconhecimento da diversidade como elemento central do processo educativo. A abordagem histórico-cultural de Vygotsky destaca que todos os sujeitos, independentemente de suas condições orgânicas, têm capacidade de aprender e se desenvolver, desde que a escola e a sociedade ofereçam as mediações e instrumentos necessários para isso.

A contraposição entre o modelo médico e a perspectiva histórico-cultural evidencia que a concepção de deficiência não é apenas um problema teórico, mas uma questão prática que repercute diretamente na vida das pessoas. Quando a escola insiste em enquadrar o estudante na lógica do déficit, limita suas possibilidades de aprendizagem e contribui para a exclusão. Por outro lado, quando assume o desafio de reorganizar o currículo, diversificar estratégias didáticas e eliminar barreiras, abre caminho para uma inclusão que valoriza a diferença como riqueza. Esse movimento exige uma ruptura paradigmática: deixar de responsabilizar o indivíduo pela sua condição e passar a compreender que a transformação precisa ocorrer no meio social e educacional.

Além disso, o debate contemporâneo sobre deficiência e educação revela a necessidade de articular diferentes áreas do conhecimento, sem reduzir a experiência humana a explicações exclusivamente biológicas ou psicológicas. A pedagogia, a sociologia, a filosofia e os estudos culturais oferecem aportes indispensáveis para compreender a deficiência como fenômeno complexo, atravessado por dimensões históricas, políticas e culturais. Assim, o modelo histórico-cultural não deve ser visto como substituto absoluto da medicina, mas como um horizonte crítico que recoloca a centralidade do social e do pedagógico no processo de aprendizagem e desenvolvimento.

Por fim, o quadro comparativo reforça que a luta por uma escola inclusiva é, em última análise, uma luta por justiça social. Reconhecer a pessoa com deficiência como sujeito de direitos implica repensar práticas pedagógicas, políticas públicas e representações culturais que ainda operam a partir do capacitismo. A educação inclusiva, nessa perspectiva, não é apenas uma modalidade destinada a um grupo específico, mas um projeto coletivo de sociedade que aposta na diversidade como princípio e na igualdade como horizonte. Somente assim será possível construir uma educação que não reproduza exclusões históricas, mas que transforme as diferenças em potência para a produção de novos modos de ser, aprender e viver juntos.

MARCOS LEGAIS E A CONSTRUÇÃO DA EDUCAÇÃO INCLUSIVA NO BRASIL

A educação de pessoas com deficiência no Brasil passou por uma transformação significativa ao longo das décadas, evoluindo de uma abordagem segregacionista para uma perspectiva inclusiva. Essa jornada é marcada por marcos legais importantes que refletem mudanças sociais e pedagógicas, buscando garantir o direito à educação para todos.

A primeira legislação relevante, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN) de 1961, estabeleceu o direito à educação para os “excepcionais”, priorizando a sua inclusão “preferencialmente dentro do sistema geral de ensino”. No entanto, a Lei nº 5.692/71, que alterou a LDBEN, ao definir um “tratamento especial”, acabou por reforçar o modelo de segregação, direcionando estudantes para classes e escolas especiais em vez de promover sua integração.

A virada para o paradigma inclusivo ganhou força com a Constituição Federal de 1988, que consolidou a educação como um direito subjetivo de todos os cidadãos, incluindo o público-alvo da Educação Especial. Essa mudança de perspectiva foi impulsionada por um movimento global pela inclusão, que, como destaca o documento Brasil (2008), é uma ação política, cultural, social e pedagógica que defende o direito de todos os alunos de aprenderem e participarem juntos, sem discriminação. A educação inclusiva, nesse contexto, é um paradigma fundamentado nos direitos humanos, unindo os valores de igualdade e diferença.

Com base nesse novo paradigma, as políticas educacionais foram aprimoradas. A Resolução nº 02/2001 reforçou a responsabilidade dos sistemas de ensino de matricular todos os alunos, cabendo às escolas se organizarem para atender às necessidades educacionais especiais. Essa resolução também introduziu o conceito de Atendimento Educacional Especial (AEE), caracterizado como um serviço de apoio que complementa, suplementa ou, em alguns casos, substitui os serviços educacionais comuns. Essa medida visava garantir a educação escolar e promover o desenvolvimento das potencialidades dos estudantes.

No entanto, a resolução também permitiu que alunos com necessidades intensas pudessem ser atendidos, em caráter extraordinário, em escolas especiais, desde que o atendimento fosse complementado por serviços de outras áreas, como saúde, trabalho e assistência social. Além disso, a resolução definiu a figura do professor especializado, responsável por identificar as necessidades educacionais, desenvolver estratégias de adaptação curricular e trabalhar em equipe com o professor da classe comum para promover a inclusão.

Em 2007, a Portaria Normativa nº 13 criou o “Programa de Implantação de Salas de Recursos Multifuncionais”, com o objetivo de fortalecer a oferta do AEE e, consequentemente, a inclusão nas classes comuns. Como afirmam Baptista e Meirelles (2016) e Garcia (2017), essas salas se tornaram o espaço privilegiado para a realização do AEE, consolidando a estrutura da educação especial dentro das escolas públicas.

A Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (2008) reforçou esse direcionamento, estabelecendo como meta o acesso, a participação e a aprendizagem de todos os estudantes nas escolas regulares. Para isso, a política propôs a transversalidade da educação especial, a oferta do AEE, a formação de professores e a garantia de acessibilidade.

As diretrizes foram detalhadas pela Resolução nº 04/2009, que determinou a matrícula de estudantes com necessidades educacionais especiais nas classes regulares e no AEE, oferecido nas Salas de Recursos Multifuncionais (SRMs) ou em Centros de Atendimento Educacional Especializado (CAEES). Essa resolução ainda estabeleceu que o Projeto Político Pedagógico (PPP) da escola deve institucionalizar o AEE, detalhando a infraestrutura necessária, o cronograma de atendimento, o plano de AEE e a atuação de profissionais especializados e de apoio, como tradutores de Libras e cuidadores.

Por fim, o Decreto nº 7.611/11 reafirmou o princípio de que a educação especial deve ser oferecida preferencialmente na rede regular de ensino, consolidando o AEE como um conjunto de recursos e atividades que complementam ou suplementam a formação dos estudantes. O decreto destaca os objetivos do AEE, que incluem prover condições de acesso e aprendizagem, eliminar barreiras e garantir a continuidade dos estudos.

Embora a trajetória da educação especial no Brasil seja marcada por avanços significativos no campo legislativo, a análise dos resultados evidencia que a efetivação da inclusão escolar ainda se depara com obstáculos significativos. A materialização desses dispositivos, na prática, é marcada por lacunas. Em muitos contextos, a inclusão é concebida de forma restrita, limitada à eliminação de barreiras arquitetônicas, como a instalação de rampas e banheiros acessíveis. Embora essas adaptações sejam necessárias, elas não são suficientes para garantir a permanência e a aprendizagem dos estudantes.

Nesse sentido, Mantoan (2003) argumenta que a inclusão escolar vai além da simples inserção de alunos com deficiência em salas comuns, exigindo uma reestruturação profunda do ensino. A verdadeira inclusão implica transformar a lógica da escola, reorganizando currículo, metodologias e relações pedagógicas. A análise aponta que o acesso só se converte em inclusão real quando há condições efetivas para a participação e o aprendizado, o que significa que, além da infraestrutura, é indispensável a oferta de recursos pedagógicos acessíveis, materiais adaptados e tecnologias assistivas.

Outro desafio relevante é a dimensão formativa. Glat e Pletsch (2010) destacam que a formação de professores é um dos principais obstáculos, pois muitos docentes ainda relatam insegurança diante das especificidades dos estudantes. Essa constatação corrobora os resultados, demonstrando a necessidade de processos formativos que preparem o professor para refletir criticamente sobre suas práticas e construir estratégias pedagógicas inclusivas em colaboração com o AEE.

Mittler (2003) ainda enfatiza a importância de mudanças culturais e atitudinais, nas quais a diversidade seja vista como um enriquecimento, e não como um obstáculo. A análise reforça que a permanência e o sucesso dos estudantes dependem do acolhimento e das oportunidades de participação que a escola oferece, tornando a cultura escolar inclusiva um elemento determinante.

Por fim, Carvalho (2004) aponta que a inclusão deve ser vista como uma responsabilidade coletiva, que extrapola o âmbito da Educação Especial e se torna um compromisso de todos os profissionais da escola. Os resultados confirmam essa perspectiva, mostrando que a gestão escolar que assume a pauta inclusiva como prioridade e promove a articulação entre professores, família e comunidade, garante maior permanência e melhores índices de aprendizagem.

Dessa forma, a análise reforça que a inclusão escolar demanda transformações sistêmicas que vão além de políticas e normativas, refletindo-se na prática cotidiana das escolas. A inclusão não é um “projeto setorial” ou uma “exigência legal”, mas um princípio ético que sustenta a educação democrática. A efetividade da inclusão depende de um compromisso institucional e social mais amplo, que valorize o estudante como sujeito de direitos e assegure seu desenvolvimento integral, de modo que a inclusão se concretize como uma prática cotidiana.

ALGUMAS CONSIDERAÇÕES

A análise realizada evidencia que a inclusão escolar de estudantes PAEE no Brasil ainda enfrenta desafios significativos, que vão muito além da simples adequação física das escolas. Apesar dos avanços legislativos e das políticas públicas, a efetivação da inclusão demanda transformações pedagógicas, culturais e institucionais profundas, que garantam não apenas o acesso, mas sobretudo a permanência e o desenvolvimento integral desses estudantes.

Os resultados destacam que a inclusão verdadeira requer a adaptação da escola ao estudante, por meio de práticas pedagógicas mediadas, recursos materiais e humanos adequados, formação continuada de professores e uma cultura escolar que valorize a diversidade como elemento enriquecedor do processo educativo. A perspectiva histórico-cultural de Vygotsky reforça que a deficiência deve ser compreendida como condição que reorganiza possibilidades de desenvolvimento,

colocando a mediação social e cultural como central no processo de aprendizagem. Essa compreensão rompe com a lógica do déficit e amplia o horizonte da educação inclusiva, apontando que todos os sujeitos, independentemente de suas condições orgânicas, possuem potencial de aprender e se desenvolver quando inseridos em contextos educativos significativos.

Nesse sentido, torna-se evidente que a inclusão escolar não pode ser reduzida a um cumprimento burocrático de leis ou a uma política isolada de atendimento especializado. É preciso que as escolas, em sua totalidade, assumam a pauta inclusiva como eixo estruturante de seus Projetos Político-Pedagógicos (PPP), promovendo mudanças concretas na organização curricular, na flexibilização das metodologias e na oferta de recursos de acessibilidade. A inclusão só se consolida quando a escola se torna espaço de pertencimento, onde cada estudante se reconhece como sujeito ativo, respeitado em sua singularidade e estimulado em suas potencialidades.

Outro aspecto essencial é a articulação intersetorial. A efetivação da inclusão não se restringe à atuação da escola, mas exige o envolvimento de políticas públicas nas áreas da saúde, assistência social e cultura, de modo a construir uma rede de apoio que sustente o processo educativo dos estudantes PAEE. Além disso, a participação ativa da família e da comunidade fortalece o vínculo escola-sociedade, ampliando as possibilidades de acolhimento, acompanhamento e valorização da diversidade.

A inclusão escolar deve ser compreendida, portanto, como um princípio ético e uma responsabilidade coletiva. Não se trata de um favor ou de uma concessão, mas de um direito humano inalienável, que garante a igualdade de oportunidades e combate práticas de exclusão historicamente enraizadas. É nesse horizonte que a escola se afirma como espaço democrático, comprometido com a construção de uma sociedade mais justa, plural e solidária.

Os achados deste estudo reforçam que a efetividade da inclusão depende de compromisso institucional, sensibilidade pedagógica e mudança cultural. A educação inclusiva, mais do que um desafio técnico, é um projeto político e social que convoca todos os atores a repensarem suas práticas, valores e concepções. Assim, a escola inclusiva se consolida como um espaço de transformação social e educativa, capaz de reconhecer na diferença não um obstáculo, mas uma potência para o desenvolvimento humano e coletivo.

REFERÊNCIAS

BAPTISTA, C. R.; MEIRELLES, L. S. A educação especial na perspectiva da inclusão escolar: uma reflexão sobre a política de implantação de salas de recursos multifuncionais. *Revista Brasileira de Educação Especial*, v. 22, n. 1, p. 55-68, 2016.

BRASIL. Conselho Nacional De Educação. Câmara de Educação Básica. Resolução n.4, de 02 de outubro de 2009. Diretrizes Operacionais para o Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica, modalidade Educação Especial. Brasília, 2009.

BRASIL. Constituição da República Federativa do Brasil de 1988. Diário Oficial da União, Poder Executivo, Brasília, DF, 5 out. 1988.

BRASIL. Decreto nº 5.626, de 22 de dezembro de 2005. Regulamenta a Lei nº 10.436, de 24 de abril de 2002, que dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais - Libras, e o art. 18 da Lei nº 10.098, de 19 de dezembro de 2000. Diário Oficial da União, Brasília, 23 dez. 2005.

BRASIL. Decreto nº 7.611, de 17 de novembro de 2011. Dispõe sobre a educação especial, o atendimento educacional especializado e dá outras providências. Diário Oficial da União, Poder Executivo, Brasília, DF, 18 nov. 2011.

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, 6 julho 2015.

BRASIL. Lei nº 4.024, de 20 de dezembro de 1961. Fixa as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Diário Oficial da União, Poder Executivo, Brasília, DF, 20 dez. 1961.

BRASIL. Lei nº 5.692, de 11 de agosto de 1971. Fixa as Diretrizes e Bases para o ensino de 1º e 2º graus. Diário Oficial da União, Poder Executivo, Brasília, DF, 12 ago. 1971.

BRASIL. MEC. INEP. LDBEN 9.394/96. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, 1996.

BRASIL. Ministério da Educação. 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, Poder Executivo, Brasília, DF, 14 set. 2001.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. Resolução CNE/CEB nº 4, de 2 de outubro de 2009. Institui Diretrizes Operacionais para o Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica, modalidade Educação Especial. Diário Oficial da União, Poder Executivo, Brasília, DF, 5 out. 2009.

BRASIL. Ministério da Educação. Portaria Normativa nº 13, de 24 de abril de 2007. Dispõe sobre a criação do Programa de Implantação de Salas de Recursos Multifuncionais. Diário Oficial da União, Poder Executivo, Brasília, DF, 25 abr. 2007.

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

CARVALHO, R. E. Educação inclusiva: com os pingos nos "is". Porto Alegre: Mediação, 2004.

FREITAS, M.C. De. O aluno incluído na Educação Básica: avaliação e permanência. 1.ed. São Paulo: Cortez, 2013.

GARCIA, R. M. C.. A política de educação inclusiva no Brasil: da legislação aos desafios da sala de aula. Cadernos de Pesquisa, v. 47, n. 165, p. 883-908, 2017.

Gesser, M. (2019). Gênero, deficiência e a produção de vulnerabilidades. In A. Veiga, Nichnig, C. Wolff, & J. Zandoná (Orgs.), *Mundos de mulheres no Brasil* (pp. 353 -361).

GLAT, R.; PLETSCH, M. D. O papel da formação de professores na educação inclusiva. Revista Educação Especial, v. 23, n. 38, p. 327-336, 2010.

LÜDKE, M; ANDRÉ, M. E. D. A. Pesquisa em educação: abordagens qualitativas. 2. ed. Rio de Janeiro: E.P.U, 2020.

MANTOAN, M.T. E. Inclusão escolar: O que é? Por quê? Como fazer? São Paulo: Moderna, 2003.

MITTLER, P. Educação Inclusiva: Contextos sociais. Porto Alegre: Artmed, 2003.

VYGOTSKY, L. S. A construção do pensamento e da linguagem. São Paulo: Martins Fontes, 2000.

VYGOTSKY, L. S.; LURIA, A. R. Estudos sobre a história do comportamento: o macaco, o primitivo e a criança. Porto Alegre: Artes Médicas. 1996

VYGOTSKY, L.S. Psicologia pedagógica. São Paulo: Martins Fontes, 2010.

VYGOTSKY. A defectologia e o estudo do desenvolvimento e da educação da criança anormal. Educação e Pesquisa, São Paulo, v. 37, n. 4, p. 861-870, dez. 2011.