

2.

“ENTRE DIÁLOGOS: OS CAMINHOS PARA/DE UMA EDUCAÇÃO INCLUSIVA

Sarah Barbosa
Daianny Maciel
Arthur Meucci

Introdução

Educação, palavra forte, de grande poder e importância, que com uma simples pesquisa, seja em dicionários que encontramos guardados em nossas estantes, seja em sites de buscas on-line ou artigos acadêmicos, nos deparamos com um compilado de definições, mas com um senso comum o *ato da aprendizagem*. Em um jogo rápido de procura no sistema de busca do Google, solicitamos “Educação definição” e recebemos como resposta uma definição do dicionário Oxford Languages: “Substantivo feminino. 1. ato ou processo de educar(-se). 2. aplicação dos métodos próprios para assegurar a formação e o desenvolvimento físico, intelectual e moral de um ser humano; pedagogia, didática, ensino.”

Se nos aprofundarmos mais na sua definição, podemos dialogar com autores como Brandão (2007, p. 11), que pontua: “A educação é, como outras, uma fração do modo de vida dos grupos sociais que a criam e recriam, entre tantas outras invenções de sua cultura, em sua sociedade.” Então, a educação se expõe como um sistema de constante construção de conhecimentos, de formação de sujeitos pertencentes a grupos sociais regidos por valores, necessidades e culturas.

Ninguém escapa da educação. Em casa, na rua, na igreja ou na escola, de um modo ou de muitos, todos envolvemos pedaços da vida com ela: para aprender, para ensinar, para aprender-ensinar. Para saber, para fazer, para ser ou para conviver, todos os dias misturamos a vida com a educação. Com uma ou com várias: educação? Educações. (Brandão, 2007, p. 7).

Como bem explorado por Carlos Brandão, a educação está em tudo e em todos, se manifestando de múltiplas formas e contextos distintos que expressam a pluralidade cultural e social dos grupos. Apesar de Brandão (2007) enfatizar relevantemente que a educação vai além dos portões escolares em suas discussões, a escola se configura como um espaço social viabilizado para proporcionar o desenvolvimento educativo formal dos sujeitos, ambiente este onde deve ocorrer a troca de saberes, cultura e conhecimentos acadêmicos (Lei nº 9.394/1996).

Indo para o viés legislativo, amparada pela nossa Constituição Federal de 1988, a educação, no Art. 205, é estabelecida como um direito de todos os cidadãos, e é um dever do Estado e da família garanti-la. Além disso, no Art. 206, é determinado que deve ser ofertada com igualdade de condições para a garantia do acesso e permanência nas instituições escolares.

Dialogamos dessa forma com a educação para além do ato de aprender, mas como uma manifestação social, com práticas culturais em transformação, influência nos valores, necessidades e relacionamentos sociais de um grupo, configurando-se ainda como um processo histórico e coletivo na formação de cidadãos participativos na construção da sociedade em que está inserido. No cenário da educação inclusiva, esse conceito ganha uma amplitude maior com a garantia de todos ao direito de aprendizagem, ao respeito das diferenças, ao acesso e oportunidades com equidade e qualidade.

Visando à importância de discutir uma educação inclusiva e de qualidade, esse trabalho tem como objetivo fazer um diálogo sobre a educação inclusiva, buscando abordar seus principais fundamentos conceituais, desafios e perspectivas para a construção de uma escola verdadeiramente democrática e plural.

Educação é uma transformação constante.

Como abordado por Maria Tereza Mantoan (2015), o mundo está em constante mudança, e mesmo sem percebermos, agimos,

criamos, refazemos, melhoramos o nosso redor. Essas transformações ocorrem a todo momento e em diversas áreas de nossa vida em sociedade, e com a educação não é diferente. Com uma rápida passagem por meio da história da educação, percebemos transformações nos modelos educacionais, métodos de ensino, concepções sobre a qualidade da educação e teorias. Saviani (2008) argumenta que as teorias relacionadas ao ensino acompanham o contexto histórico e social de sua época, recebendo influências econômicas, políticas e sociais vigentes.

Seguindo a lógica de seu pensamento, Saviani (2008) categorizou as teorias em dois grupos: “Teorias não críticas” e “Teorias crítico-reprodutivas”. Não temos como objetivo nos aprofundarmos em suas teorias educacionais, mas tomemos como um ponto de diálogo para entendermos como a educação vai se modificando com o passar do tempo. Foquemos dessa forma, na exemplificação do primeiro grupo de teorias, as “teorias não críticas”.

Saviani (2008, p. 4) demonstra que esse grupo teórico entende que a “sociedade é concebida como essencialmente harmoniosa, tendendo à integração de seus membros. A marginalidade é, pois, um fenômeno acidental que afeta individualmente um número maior ou menor de seus membros, o que, no entanto, constitui um desvio, uma distorção que não só pode como deve ser corrigida.” Dessa forma, a educação se configura como uma ferramenta de eliminação dessas distorções, sendo homogeneizadora. Encontramos assim três pedagogias que buscavam em suas maneiras a superação desse problema: pedagogia tradicional, pedagogia nova e pedagogia tecnicista.

Na pedagogia tradicional, temos uma educação focada no mestre/professor, aqui a marginalização seria superada com o acúmulo de conhecimentos dos estudantes. “A escola organiza-se como uma agência centrada no professor, o qual transmite, segundo uma gradação lógica, o acervo cultural aos alunos. A estes cabe assimilar os conhecimentos que lhes são transmitidos.” (Saviani, 2008, p. 6) Contudo, esse modelo se apresentou falho, além de não conseguir

atingir a todos os públicos, nem todos que atingia conseguiam se enquadrar no padrão que exigiam.

Sendo assim, surge uma nova pedagogia a partir de críticas à anterior, a pedagogia nova: “Segundo essa nova teoria, a marginalidade deixa de ser vista predominantemente sob o ângulo da ignorância, isto é, o não domínio de conhecimentos. O marginalizado já não é, propriamente, o ignorante, mas o rejeitado.” (Saviani, 2008, p. 7). Apesar das suas ideias revolucionárias sobre uma educação para todos, com aceitação da diferença, acabou por agravar o problema da marginalização. Dentre diversos fatores, por ser uma proposta de custos muito altos, não foi possível sua implementação, mas ainda assim suas ideias foram incorporadas no pensamento teórico de muitos educadores brasileiros.

No entanto, o ideário escolanovista, tendo sido amplamente difundido, penetrou nas cabeças dos educadores, acabando por gerar consequências também nas amplas redes escolares oficiais organizadas na forma tradicional. Cumpre assinalar que tais consequências foram mais negativas que positivas, uma vez que, provocando o afrouxamento da disciplina e a despreocupação com a transmissão de conhecimentos, acabou a absorção do escolanovismo pelos professores por rebaixar o nível do ensino destinado às camadas populares, as quais muito frequentemente têm na escola o único meio de acesso ao conhecimento elaborado. Em contrapartida, a “Escola Nova” aprimorou a qualidade do ensino destinado às elites. (Saviani, 2008, p. 8).

Dessa forma, a pedagogia nova não seguiu adiante, já que, mesmo tentando evidenciar os problemas da escola tradicional, e tendo suas ideias se findando no meio educacional, acabou por dar forças à escola tradicional: “é melhor uma boa escola para poucos do que uma escola deficiente para muitos” (Saviani, 2008, p. 8). Assim, novamente temos uma abertura para novas pedagogias, entre elas a pedagogia tecnicista.

Compreende-se, então, que para a pedagogia tecnicista a marginalidade não será identificada com a ignorância nem será detectada a partir do sentimento de rejeição. Marginalizado será

o incompetente (no sentido técnico da palavra), isto é, o ineficiente e improdutivo. A educação estará contribuindo para superar o problema da marginalidade na medida em que formar indivíduos eficientes, isto é, aptos a dar sua parcela de contribuição para o aumento da produtividade da sociedade. (Saviani, 2008, p. 11).

Essa pedagogia objetivava uma reorganização das escolas, se assemelhando ao funcionamento de uma fábrica, cabendo à educação treinar os sujeitos para desempenharem papéis produtivos na sociedade. Nesse período teórico temos três pedagogias distintas, a tradicional com a proposta central em ‘aprender’, a Nova em ‘aprender a aprender’ e a tecnicista ‘aprender a fazer’ (Saviani, 2008). Todas buscavam transformar a educação de determinada maneira, superando o modelo que a antecede.

Essa breve análise de algumas das diversas pedagogias revela a evolução contínua da educação, impulsionada pela identificação de lacunas em abordagens anteriores, e evidencia a influência dessas teorias em nosso sistema educacional contemporâneo. Assim, Mantoan (2015, p. 21) expressa que “Nosso modelo educacional evidencia há algum tempo sinais de esgotamento, e nesse vazio de ideias que acompanha a crise paradigmática surge o momento oportuno das transformações”. Uma crise paradigmática surge quando as ideias/visões predominantes de um assunto já não abrangem mais as necessidades de uma sociedade, deixando de solucionar os problemas vigentes.

Dessa forma, com esse enfraquecimento no modelo educacional tradicional e excludente, encontramos uma abertura importante para discutir sobre inclusão, ao romper com uma concepção arcaica de modelo escolar, estruturado para atender um aluno idealizado, a partir de um sistema enrijecido e burocrático, que exclui toda forma de conhecimento que não seja o estabelecido cientificamente, não ampliando novas formas de aprender e saber. A educação inclusiva é aquela que acolhe seus alunos em suas diversidades culturais, sociais, de gênero, eliminando barreiras de

aprendizagem e almejando a obtenção do sucesso para estes (Mantoan, 2015).

Mas afinal, o que é inclusão escolar?

Essa pergunta se verbaliza constantemente em nossa realidade diante de nossas práticas pedagógicas, nossa postura ética e política para a educação atual. Para um diálogo sobre a educação em uma perspectiva inclusiva, tomemos como base a professora Mantoan, que não somente apresenta, mas discute com fortes argumentos sobre a educação inclusiva, a partir de sua trajetória docente, em seu livro “Inclusão escolar: O que é? Por quê? Como fazer?” nos instiga a refletir e questionar sobre os caminhos que a educação vem percorrendo no Brasil.

Mantoan (2015) elucida as distinções teóricas e metodológicas cruciais entre os conceitos de integração e inclusão no âmbito educacional. A integração, segundo a autora, caracteriza-se pela mera inserção do aluno com deficiência na escola comum, sem necessariamente promover uma transformação estrutural ou pedagógica do ambiente escolar para acolher a diversidade. Nesse modelo, a responsabilidade pela adaptação recai primariamente sobre o aluno, que precisa ajustar-se ao sistema preexistente.

Em contrapartida, a inclusão representa um paradigma muito mais abrangente e profundo. Ela se preocupa em garantir que nenhum indivíduo seja marginalizado da cidadania e dos diversos ambientes sociais, incluindo, mas não se limitando, ao educacional. A inclusão exige uma reestruturação sistêmica, que englobe a revisão de currículos, metodologias de ensino, formação de professores e a eliminação de barreiras arquitetônicas e atitudinais. O foco não é somente a presença do aluno, mas a sua participação ativa e plena, com a garantia de que suas necessidades específicas sejam atendidas e que ele se sinta pertencente ao ambiente.

Ademais, Mantoan (2015) salienta que a inclusão é um movimento de caráter radical, no sentido de ir à raiz das questões, o

que naturalmente gera polêmicas e debates intensos. Essas discussões ocorrem entre profissionais da saúde e da educação, que possuem muitas vezes visões distintas sobre o desenvolvimento e a aprendizagem; entre pais de alunos com concepções mais tradicionais sobre educação, que podem ter receios ou dificuldades em compreender a abrangência da inclusão; e em grupos de pesquisa, onde as bases teóricas e as práticas são constantemente questionadas e aprimoradas. Essas polêmicas são inerentes ao processo de transformação social que a inclusão propõe, ao desafiar modelos estabelecidos e exigem novas formas de pensar e agir.

É fundamental aprofundar-se nesse diálogo sobre a conceitualização da educação inclusiva, pois, sem essa compreensão aprofundada, o termo pode ser facilmente mal interpretado. Atualmente, no senso comum, a educação inclusiva está frequente e erroneamente associada somente ao ensino para alunos com necessidades educacionais especiais. Essa interpretação restrita desconsidera a amplitude do conceito de inclusão, que abarca a diversidade em todas as suas manifestações – sejam elas relacionadas a gênero, etnia, classe social, religião, ou quaisquer outras características que possam levar à exclusão. A verdadeira educação inclusiva busca criar ambientes onde todos os indivíduos, independentemente de suas particularidades, tenham acesso a oportunidades equitativas de aprendizado e desenvolvimento, promovendo uma sociedade mais justa e democrática. É o que Camargo (2017) aponta como redução do termo, que o restringe aos alunos público-alvo da educação especial.

Uchôa e Chacon (2022) debatem a educação inclusiva partindo do princípio da educação como um direito de todos, independente de suas características individuais ou sociais, uma educação voltada para a humanidade. Suas ideias centrais pautam as instituições escolares como ambientes que necessitam de práticas pedagógicas que diminuam ou até eliminem as barreiras (físicas, culturais, sociais) que impossibilitam a educação dos estudantes.

A educação especial está intrinsecamente ligada à educação inclusiva, uma vez que busca justamente a inclusão de um público-alvo

ao acesso e permanência em um sistema de ensino equitativo. E não se negam os avanços conquistados com as leis voltadas para a educação especial, pelo contrário, entende-se necessários e auxiliares na construção do que entendemos como educação inclusiva. Contudo, devemos dialogar com esses avanços e se estamos trabalhando mesmo com o viés inclusivo. Mantoan (2015) tece suas críticas às propostas de ação educacional, uma vez que reafirmam uma rotulação das diferenças, acabam contribuindo para o estigma dos alunos público-alvo dessa modalidade de ensino, os quais são constantemente marcados por suas particularidades no ambiente escolar quando se fala em educação inclusiva.

Mantoan (2015) aponta que a interpretação da inclusão escolar foi distorcida por visões tendenciosas e preconceituosas, o que resultou em um atraso considerável no progresso educacional. Adicionalmente, ela ressalta que essas ações são meros paliativos ou "soluções de incêndio", temporárias em sua essência, que falham em abordar e modificar as práticas excludentes efetivamente.

Os movimentos educacionais que percebemos hoje, enquadram-se mais com o conceito de integração do que o de inclusão. O conceito de integrar se articula com o de adaptação. No contexto educacional, Uchôa e Chacon (2022, p. 8) tratam de como a política de integração teve seu surgimento no final do século XIX, com o intuito de proporcionar às pessoas com deficiência o direito de uma vida “normal” com suas oportunidades e garantias, mas se desenvolve no princípio da normalização. “A integração é uma iniciativa baseada na capacidade de adaptação do sujeito.” A criação de classes especiais, atendimentos especializados somente em instituições específicas, centrava-se em uma visão individualista do aluno e nas suas capacidades de adaptação ao sistema escolar, assim “Ela não questiona as instituições educacionais, sua estrutura física e pedagógica. É o aluno que deve integrar-se ao sistema educativo.

Em contraste, o conceito de inclusão, conforme Mantoan (2015), refere-se à participação de todos os alunos, incluindo aqueles com deficiência, no ensino regular. O objetivo é que esses estudantes

alcancem o sucesso em toda a sua trajetória escolar. A inclusão difere da simples inserção em ambientes educacionais com atendimento segregado em salas especiais. A autora argumenta que a inclusão desafia as estruturas atuais do sistema escolar, demandando mudanças na concepção do ensino para abarcar a diversidade social, cultural, étnica e religiosa. Isso implica a necessidade de novas práticas educativas e uma revisão crítica do conceito de integração.

A educação especial é uma modalidade de ensino prevista pela Lei de Diretrizes e Bases Nacional (Lei nº 9.394/1996) que perpassa todos os níveis e etapas de ensino com intuito de garantir atendimento educacional especializado a todos aqueles que possuam deficiência, transtorno global do desenvolvimento, altas habilidades/superdotação, no ensino comum a fim de garantir acesso e qualidade de ensino. Portanto, essa modalidade de ensino prevista por lei vem para reafirmar o direito à educação para este público-alvo, visando a mobilizar e assegurar um ensino inclusivo que se atenda às necessidades.

Na educação especial temos, por exemplo, o Atendimento Educacional Especializado (AEE) que “tem como função identificar, elaborar e organizar recursos pedagógicos e de acessibilidade que eliminem as barreiras para a plena participação dos alunos, considerando suas necessidades específicas.” (Brasil, 2008), sendo um atendimento a ser ofertado no ensino regular, a fim de complementar ou suplementar a formação dos educandos e assegurando o acesso ao currículo, acessibilidade, materiais didáticos, profissionais especializados, serviços e equipamentos especializados. O AEE é realizado de forma prioritária na Sala de Recursos Multifuncional, local previsto na própria instituição escolar que possui mobiliário adaptado e materiais pedagógicos específicos para o atendimento no contraturno escolar.

Miranda (2008) descreve a exclusão histórica de pessoas com deficiência nas relações sociais. Na Grécia Antiga, eram vistas como castigo divino, enquanto na Idade Média, como pecadoras. A partir da Idade Moderna, a concepção médico-patológica as rotulou como anormais. No Brasil, o atendimento educacional para pessoas com

deficiência foi influenciado pelo movimento de integração, que inicialmente destacou sua ausência até sua eventual institucionalização no sistema educacional.

A autora aponta que a exclusão dessas pessoas na sociedade brasileira passou do segregacionismo ao interacionismo. Isso se manifestou na restrição de seu convívio a locais específicos, os chamados "especializados", fortemente marcados por uma abordagem médico-pedagógica. Paralelamente, houve uma busca desenfreada por diagnósticos de anormalidade, impulsionada pela vertente psicopedagógica.

Enquanto política pública, foi a partir da década de 1970 que o atendimento educacional passou a ser ofertado pelo governo, adentrando amplamente o sistema educacional. Miranda (2008, p. 37) destaca que “a integração se constituiu numa modalidade de atendimento da Educação Especial, organizando-se de acordo com as diferentes capacidades dos alunos”, onde aqueles que apresentavam comorbidades leves eram destinados às classes especiais e as mais graves iam para as escolas especiais.

Anteriormente a essa década, o atendimento educacional voltado à pessoa com deficiência era majoritariamente ofertado por instituições filantrópicas e particulares, reduzidamente até 1950, onde houve um acréscimo destas mesmas instituições, não sendo visto pelo governo como responsabilidade da sua oferta para o atendimento na rede pública de ensino. A mudança dessa realidade de oferta para este público ocorreu devido ao aumento de matrículas do ensino básico advindo com a democratização do ensino.

Miranda (2008) aponta que a discussão sobre a educação inclusiva no Brasil inicia-se sob a influência das conferências mundiais em 1990 sobre a temática, sendo a Declaração de Salamanca (1994) o principal documento que, ao conceitualizar a inclusão, sinaliza aos governos a necessidade de ofertar o ensino de qualidade como um direito de todos, independentemente de diferenças e dificuldades.

A perspectiva inclusiva entende a deficiência a partir de uma abordagem social da diferença. Essa abordagem considera que as

interações sociais podem tanto amplificar quanto mitigar as dificuldades que os indivíduos com deficiência enfrentam. Assim, rompe-se com a ideia de que o indivíduo deve se adaptar ao meio social, focando, em vez disso, na transformação do ambiente para que este atenda às necessidades de todos. Nesse contexto, a reconfiguração da escola é uma mudança essencial para a inclusão, conforme advertido por Miranda.

A efetivação de uma prática educacional inclusiva não será garantida por meio de leis, decretos ou portarias que obriguem as escolas regulares a aceitarem os alunos com necessidades especiais, ou seja, somente a presença física do aluno deficiente mental na classe regular não é garantia de inclusão, mas sim que a escola esteja preparada para trabalhar com os alunos que chegam até ela, independentemente de suas diferenças ou características individuais. (Miranda, 2008, p. 40).

A Política Nacional da Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva, instituída em 2008, objetiva assegurar o direito à educação aos alunos público-alvo da educação especial na rede regular de ensino em todos os níveis e modalidades. Ela se faz necessária para não ocorrer esse falso, incluir a que Miranda (2008) se refere, à medida que acolhe e reconhece as diferenças, buscando garantir o direito à matrícula no ensino regular com o direito ao atendimento educacional especializado e os recursos necessários para atender às necessidades na sala de aula.

Diante desse panorama, entendemos que a inclusão escolar deve ir além da mera integração física dos estudantes nas instituições escolares, mas necessita de mudanças a níveis culturais, estruturais, políticos e em práticas pedagógicas. A verdadeira inclusão se configura não somente como um direito, mas um compromisso ético, moral e político de toda uma comunidade.

Recriar para incluir

Para a inclusão escolar ocorrer, as mudanças precisam ser abrangentes e radicais, tanto em níveis institucionais quanto pessoais. “Na perspectiva da inclusão, o sistema é provocado, desestabilizado, pois o objetivo é não excluir ninguém, melhorando a qualidade do ensino das escolas e atingindo todos os alunos que fracassam em suas salas de aula” (Mantoan, 2015, p. 28). Temos aqui um diálogo mais intenso com questões morais e éticas sobre a educação inclusiva, uma vez que o intuito é impedir a exclusão, e não adaptar quando essa já ocorreu.

Assim, dialogamos em prerrogativa para entender como uma educação inclusiva é realmente possível. A níveis de questionamentos éticos, a inclusão nos obriga a refletir sobre a qualidade educacional vigente, compreendendo ética como ações e valores que são benéficos a determinados grupos sociais. Mantoan (2015, p. 35) enfatiza a necessidade de passarmos de uma ética conservadora, que somente tolera as diferenças, para uma ética transformadora. “As ações educativas têm como eixos o convívio com a diferença e a aprendizagem como experiência relacional, participativa, que produz sentido para o aluno, ao contemplar sua subjetividade, embora construída no coletivo das salas de aula.”

Essas mudanças, embora necessárias, são frequentemente vistas com resistência porque exigem não somente reflexões profundas, mas também a desconstrução de pensamentos e paradigmas já enraizados no sistema educacional. Conforme Mantoan (2015, p. 57) observa, “conhecemos os argumentos pelos quais a escola tradicional resiste à inclusão – eles refletem a sua incapacidade de atuar diante da complexidade, da diferença, da variedade, da singularidade, enfim, do que é real nos seres e nos grupos humanos”. Esta citação sublinha a dificuldade intrínseca da escola tradicional em se adaptar a uma realidade humana multifacetada.

Durante anos, os sistemas educacionais seguiram um modelo organizacional marcado pela segregação e exclusão. A abordagem

tecnicista e reducionista predominou, negligenciando aspectos cruciais como a subjetividade, as diferenças individuais e a identidade, elementos esses fundamentais para a efetivação de uma inclusão genuína. A ênfase excessiva na padronização e na meritocracia em detrimento da diversidade e da singularidade de cada estudante criou barreiras significativas para o desenvolvimento de uma educação verdadeiramente inclusiva e equitativa. A resistência à inclusão, portanto, não é somente uma questão de desconhecimento, mas um reflexo de uma estrutura educacional que historicamente falhou em reconhecer e valorizar a totalidade do ser humano em sua pluralidade.

A complexa reflexão moral é um pilar fundamental na construção de uma educação verdadeiramente inclusiva. Esta introspecção, um diálogo íntimo com o eu, exige uma análise crítica e contínua dos próprios valores, princípios e práticas em face das situações cotidianas. Os dilemas morais tornam-se evidentes ao se aplicar uma perspectiva reflexiva como a de Mantoan.

No contexto da “integração”, o dilema moral reside na aceitação do aluno sob a condição de sua adaptação às exigências da escola. A moralidade, neste modelo, é condicional e restritiva. Em contraste, na “inclusão”, a premissa moral é inegociável: não deixar ninguém fora do ensino regular desde o início. O direito à educação em uma turma comum é incondicional, um princípio basilar. No entanto, a teórica Mantoan (2015) aponta para a inviabilidade prática deste ideal na realidade atual. Para ela, a inclusão é inerentemente incompatível com a integração, ao demandar uma inserção radical, completa e sistemática de todos os alunos, sem exceção, nas salas de aula do ensino regular. Esta incompatibilidade sublinha a necessidade de uma transformação profunda e não somente de uma adaptação superficial.

Apesar dos avanços legais, persistem controvérsias significativas. A Constituição Federal de 1988 garante a educação para todos, um direito fundamental e universal. Contudo, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB) de 1996, segundo juristas, abre a possibilidade de substituição do ensino regular pelo especial, o que é considerado inconstitucional. Esta ambiguidade legal gera um

retrocesso nas iniciativas inovadoras e perpetua a confusão entre modelos. A falta de clareza na distinção entre o modelo médico-pedagógico – que foca na deficiência do aluno e na necessidade de “cura” ou “adaptação” – e o educacional-escolar – que foca na adaptação do sistema educacional para atender às necessidades de todos os alunos – é um entrave para o avanço da inclusão. O modelo médico-pedagógico, ao invés de promover a equidade, tende a segregar e rotular, desviando a atenção da responsabilidade institucional em promover um ambiente acolhedor e acessível.

Diante desse cenário, torna-se imperativo refletir em nível moral sobre as próprias concepções acerca da educação, bem como as práticas e ações em relação à educação e a todos os indivíduos. Mantoan (2015) reitera que a mudança para uma educação verdadeiramente inclusiva ocorre também em um nível pessoal. Ela exige que repensemos nossos pensamentos, ações e sentimentos mais arraigados, desafiando um sistema de ensino no qual fomos formados e ensinados a dar continuidade. Essa mudança pessoal implica desconstruir preconceitos e paradigmas cristalizados, abraçando uma mentalidade de equidade e respeito às diferenças. A verdadeira inclusão não é somente uma diretriz pedagógica, mas uma postura ética e moral que permeia todas as esferas da comunidade escolar e da sociedade em geral. Requer um compromisso contínuo com a desconstrução de barreiras e a construção de pontes para a educação ser, de fato, um direito incondicional para todos.

Mantoan (2015) propõe essa renovação ao modelo de ensino para atender a todos, por meio da promoção da valorização e formação continuada para os professores, liberdade de aprendizado e “reorganizar pedagogicamente as escolas, abrindo espaços para que a cooperação, o diálogo, a solidariedade, a criatividade e o espírito crítico [...]” (p. 64) a ser exercido por todos os profissionais. Nesse sentido, o renovar rompe com o ensino tradicionalmente constituído pela concepção de uma educação inserida em um sistema de qualidade pautado por avaliação-padrão do conhecimento conteudista.

Superar o sistema tradicional de ensinar é um propósito que temos de efetivar com toda a urgência. Essa superação refere-se ao “que” ensinamos aos nossos alunos e ao “como” ensinamos, para que eles cresçam e se desenvolvam, sendo seres éticos, justos, pessoas que terão de reverter uma situação que não conseguimos resolver inteiramente: mudar o mundo e torná-lo mais humano. Recriar esse modelo tem a ver com o que entendemos como qualidade de ensino. (Mantoan, 2015, p. 65).

Nessa perspectiva, Mantoan (2015) se aproxima da ontologia Freiriana que vê a educação como prática da liberdade que contrapõe e transgredir a educação bancária dominante, onde o ensino se molda em depositar conhecimentos impostos, deixando de formar o educando para a conscientização do ser, pensar e agir no mundo e assim transformá-lo (Freire, 2023). Sendo assim, uma abordagem educacional que reconhece e valoriza a autonomia e a diversidade se torna um excelente fundamento para práticas inclusivas no ambiente escolar. A autora destaca a solidariedade e cooperação como necessárias para a qualidade do ato educativo e envolve todos os envolvidos nesse processo: educadores, educandos, família.

Uma escola distingue-se por um ensino de qualidade, capaz de formar pessoas nos padrões requeridos por uma sociedade mais evoluída e humanitária, quando consegue: aproximar os alunos entre si; tratar as disciplinas como meios de conhecer melhor o mundo e as pessoas que nos rodeiam; e ter como parceiras as famílias e a comunidade na elaboração e no cumprimento do projeto político-pedagógico. (Mantoan, 2015, p. 66).

Nessa empreitada do renovo, o Projeto Político Pedagógico (PPP) é apontado por Mantoan (2015) como elemento essencial por ser desencadeador de ações para construção de uma cultura escolar inclusiva, visto que envolve a participação dos diversos atores: professores, pais, funcionários e educandos, sobre a realidade que os cerca e moldando currículos e avaliações conforme as suas necessidades. Essa elaboração do projeto político pedagógico rompe com a passividade e a adaptação para atender o currículo

tradicionalmente moldado por uma educação bancária que impossibilita problematizar o quê e como ensinar, proporcionando a reflexão e a transformação da consciência dos sujeitos para mudança de sua emancipação e para a práxis.

A interdisciplinaridade de conhecimentos transversalmente, a mudança na avaliação escolar como ciclos de aprendizado, trabalhos em grupos são os aspectos pedagógicos orientados no PPP inclusivo. A atuação de professores é outro aspecto importante para a inclusão, sendo necessário romper com “o mito de que o professor é o que tem a chave do saber para melhor explicar e dosar os conhecimentos que o aluno vai/deve aprender”. Isso precisa cair. Defendemos o ensino que emancipa e não aquele que submete os alunos intelectualmente (Mantoan, 2015, p. 73). Nessa perspectiva, a meritocracia como parâmetro que valida a aprendizagem comparando os educandos não prevalece, sobressaindo a valorização do processo de aprendizado experimentado pelo próprio educando em construção dialógica com seus pares.

Ademais, para a construção de uma educação inclusiva, a família precisa estar participando ativamente em conjunto com a escola. Mantoan (2015, p. 59) explicita como

Os pais podem ser nossos grandes aliados na reconstrução da nova escola brasileira. Eles são uma força estimuladora e reivindicadora dessa tão almejada recriação da escola, exigindo o melhor para seus filhos, com ou sem deficiências, e não se contentando com projetos e programas que continuem batendo nas mesmas teclas e maquiando o que sempre existiu.

Dessa forma, ao se posicionarem e demonstrarem seu protagonismo, os familiares trazem pressão social e política para garantir que as intervenções, mudanças e discursos relacionados à inclusão não sejam somente superficiais. Essa participação deve ir além de somente estar presente nas reuniões ou participar de algumas atividades realizadas pela escola, mas apresentar uma postura e uma

visão crítica e alerta para as mudanças. Essa perspectiva dialoga com Tavares e Ribeiro (2025, p. 98), que apontam.

Uma parceria bem estruturada entre escola e família não somente potencializa o desempenho acadêmico, mas também promove um ambiente educacional enriquecedor e acolhedor. Quando pais e educadores trabalham juntos, os alunos se beneficiam de uma rede de suporte que os ajuda a superar desafios e alcançar seus objetivos educacionais. Assim, a comunicação eficiente e o fortalecimento das relações entre escola e família são pilares indispensáveis para uma educação de qualidade e para a formação de cidadãos críticos e responsáveis.

Quando a família e a escola estão em sintonia na luta por uma educação eficiente, a escola ganha o potencial de ser um espaço que favoreça o desenvolvimento integral da criança. Mas essa sintonia precisa ocorrer por meio do compartilhamento das responsabilidades, da comunicação, da colaboração para identificar e tentar superar as barreiras que impedem a aprendizagem dos estudantes.

Uma educação verdadeiramente inclusiva e de qualidade não se constrói, então, isoladamente, mas por meio de um trabalho coletivo que integra movimentos políticos, éticos, sociais, pedagógicos e subjetivos. Como lembra Brandão (2007):

[...] a esperança que se pode ter na educação. Desesperar da ilusão de que todos os seus avanços e melhorias dependem apenas de seu desenvolvimento tecnológico. Acreditar que o ato humano de educar existe tanto no trabalho pedagógico que ensina na escola quanto no ato político que luta na rua por um outro tipo de escola, para um outro tipo de mundo.

À luz dessas informações, percebemos que, para construir uma educação inclusiva, não devemos pensar apenas em políticas pontuais, mas buscar uma ação sinérgica entre todos os componentes da comunidade escolar: família, escola e comunidade. Podemos definir então a educação inclusiva como um projeto coletivo, político e ético, se elaborando por meio da luta social e de práticas pedagógicas eficazes.

Considerações

Entre o diálogo que traçamos até aqui, podemos concluir, e concordar com Brandão (2007, p. 12), que “A educação existe no imaginário das pessoas e na ideologia dos grupos sociais e, ali, sempre se espera, de dentro, ou sempre se diz para fora, que a sua missão é transformar sujeitos e mundos em alguma coisa melhor, de acordo com as imagens que se tem de uns e outros”. Dessa forma, fundamenta-se em nossas vidas sociais como uma prática cultural e histórica, necessária para nossas relações e desenvolvimento de nossa sociedade, transcendendo o simples ato de ensinar e aprender.

As transformações do modelo educacional de cada época, motivadas na busca de superação do modelo que os antecede, surgem diante da necessidade de resolução de problemas vigentes e do imaginário cultural construído sobre este ensinar. O movimento do ensino para a inclusão surge nesse mesmo caminho de superação e ruptura com o movimento de integração que o antecedeu.

O modelo de integração surgiu com a expectativa de inserir as pessoas com deficiências no convívio social que lhes era negado devido à sua diferença ou desvio da normalidade socialmente constituída e padronizada. Contudo, a participação plena e a busca pela equidade de garantia de direitos são reivindicadas pela inclusão por preocupar-se em englobar a todos em sua diversidade, não apenas inserir e respeitar os que estão à margem.

Na perspectiva da inclusão, todos os estudantes são sujeitos participantes e engajados, e devem ser atendidos conforme suas particularidades e potencialidades em um ensino que almeja o sucesso e se pauta sobre a diversidade ao invés da homogeneidade. A escola inclusiva possui uma configuração renovada para essa demanda, como a reconstrução do currículo, avaliação, tempo de aprendizagem e novas formas de realização de tarefas, estreitamento de vínculo com a família, não deixando de reconhecer as dificuldades, mas maximizando as possibilidades para não restringir a aprendizagem. Assim também se faz necessário a eliminação de barreiras para plena participação, sejam

elas arquitetônicas, atitudinais, comunicativas, tecnológicas, a fim de garantir o acesso e a permanência de todos os estudantes público-alvo da educação especial.

Contudo, diante de todo o exposto, podemos perceber que a educação inclusiva ainda não é uma realidade em nossa sociedade, segundo Uchôa e Chacon (2022, p. 11): “Apesar dos direitos e garantias previstos nas legislações, a Educação Especial na perspectiva inclusiva ainda é uma política em curso no país”, pois não basta apenas assegurar o acesso físico, precisa transformar as instituições escolares para acolher e respeitar as singularidades, necessita de um movimento de reflexão moral, ética e política por parte de todos os envolvidos com a educação.

Constitui-se então, de investir na formação de sujeitos autônomos, solidários, críticos e participativos, sendo um compromisso que demanda a coragem de ir contra um sistema educacional já enraizado. Podemos concluir esse diálogo com uma excelente citação da Mantoan (2015) que enfatiza como a inclusão escolar vai além do princípio pedagógico, é uma responsabilidade social, política e moral.

Incluir é necessário, sobretudo, para melhorar as condições da escola, de modo que nela se possam formar gerações mais preparadas para levar a vida na sua plenitude, livremente, sem preconceitos, sem barreiras. Não podemos contemporizar soluções, mesmo que o preço que tenhamos de pagar seja bem alto, pois nunca será tão alto – afinal, ele nunca será tão alto quanto o resgate de uma vida escolar marginalizada, uma evasão, uma criança estigmatizada sem motivos. (Mantoan, 2015, p. 59).

Referências

BRANDÃO, Carlos Rodrigues. *O que é educação*. São Paulo: Brasiliense, 2007.

BRASIL. *Constituição da República Federativa do Brasil de 1988*. Brasília, DF: Imprensa Oficial, 1988. Disponível em:

https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm. Acesso em: [inserir data de acesso].

BRASIL. *Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996*. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, DF, 1996. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm. Acesso em: [inserir data de acesso].

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. *Política Nacional de Educação Especial na perspectiva da educação inclusiva*. Brasília, DF: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Especial, 2008. Disponível em: <https://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/politica.pdf>. Acesso em: [inserir data de acesso].

CAMARGO, Éder Pires de. Inclusão social, educação inclusiva e educação especial: enlaces e desenlaces. *Ciência & Educação*, Bauru, v. 23, n. 1, p. 1-6, 2017.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia do oprimido*. 86. Ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2023.

MANTOAN, Maria Teresa Eglér. *Inclusão escolar: o que é? Por quê? Como fazer?* São Paulo: Summus, 2015.

MIRANDA, Arlete Aparecida Bertoldo. Educação especial no Brasil: desenvolvimento histórico. *Cadernos de História da Educação*, Uberlândia, n. 7, p. 29-44, jan./dez. 2008. Disponível em: <https://seer.ufu.br/index.php/che/article/view/1880/1564>. Acesso em: [inserir data de acesso].

SAVIANI, Dermeval. *Escola e democracia*. Campinas, SP: Autores Associados, 2008.

TAVARES, Leliane Alves Ferreira; RIBEIRO, Mílvia da Silva. A importância da parceria entre escola e família no processo educativo. *Entre Polos e Confluências: diálogos acadêmicos multitemáticos*, v. 3, n. 24, 2025.

UCHÔA, Márcia Maria Rodrigues; CHACON, Jerry Adriano Villanova. Educação inclusiva e educação especial na perspectiva inclusiva: repensando uma educação outra. *Revista Educação Especial*, Santa Maria, v. 35, 2022. Disponível em: <https://periodicos.ufsm.br/educacaoespecial>. Acesso em: [inserir data de acesso].

UNESCO. *Declaração de Salamanca e linha de ação sobre necessidades educativas especiais*. Salamanca, Espanha: UNESCO; MEC, 1994. Disponível em: <https://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/salamanca.pdf>. Acesso em: [inserir data de acesso].