

PERSPECTIVAS DA EDUCAÇÃO INCLUSIVA: ENTRE PARADIGMAS HISTÓRICOS, DESAFIOS FORMATIVOS E A PRÁXIS NA ESCOLA CONTEMPORÂNEA

Alva Valeria Moro Labs¹
Rozineide Iraci Pereira da Silva²
Tiago Escame Gimiliani³

RESUMO: O presente artigo investiga a historicidade e os desdobramentos da Educação Especial e Inclusiva no cenário brasileiro, verticalizando a análise na transição paradigmática entre os modelos de exclusão, segregação, integração e a contemporânea busca pela inclusão plena. Por meio de uma robusta revisão bibliográfica e de uma reflexão crítica acerca da gestão escolar democrática e da práxis docente, o estudo problematiza como o paradigma da equidade — para além da igualdade formal — exige uma reestruturação orgânica das políticas de permanência e pertencimento. A pesquisa ancora-se na análise empírica da Escola Estadual Vila do Lago, utilizando-a como locus para observar as tensões e as possibilidades do cotidiano escolar. Os resultados indicam que a inclusão autêntica não se reduz a ajustes administrativos ou arquitetônicos; ela demanda uma transfiguração ética, política e metodológica que repositone a diversidade como o eixo central do fazer pedagógico, superando as barreiras do capacitismo estrutural ainda presentes nas instituições de ensino.

Palavras-chave: Educação Especial. Inclusão Escolar. Práxis Docente. Gestão Democrática. Equidade Pedagógica.

¹ Autora. Profa. Mestra. Doutoranda em Ciências da Educação (CBS).

² Ph.D. Doutora em Ciências da Educação, Mestra em Ciências da Educação pela Universidade Federal de Alagoas-UFAL, Psicopedagoga, Pedagoga, Analista do Comportamento Aplicada, Especialista em Escrita Acadêmica Avançada, Professora do Ensino Superior e professora Orientadora da Christian Business School-CBS.

³ Co-autor. Prof. Dr. Supervisor de Ensino na cidade de Lucélia- SP.

1. INTRODUÇÃO

A história da humanidade é marcada por uma sucessão de embates em prol da consolidação dos direitos humanos, uma tarefa que se revela complexa diante da pluralidade que caracteriza o ambiente escolar. Os progressos na educação inclusiva brasileira ainda colidem com o legado de práticas segregacionistas historicamente arraigadas. Nesse cenário, o protagonismo da pessoa com deficiência torna-se uma forma cotidiana de resistência, essencial para transpor barreiras que persistem no sistema de ensino. Segundo Sassaki (1997), a inclusão é um processo de via dupla, onde a sociedade e o indivíduo se transformam mutuamente para eliminar estigmas.

O enfrentamento ao preconceito estrutural é um processo gradual que demanda consistência institucional; passivos históricos não se resolvem com intervenções superficiais, mas com uma reestruturação das políticas de pertencimento. Conforme postula Mantoan (2003), a inclusão é um conceito complexo, fundamentado na interação entre as diferenças e no compartilhamento das singularidades. O ordenamento jurídico brasileiro, alicerçado na Constituição Federal de 1988, estabelece que a educação é um direito de todos e dever do Estado, preconizando o atendimento especializado preferencialmente na rede regular de ensino.

Dessa forma, a diversidade não deve ser vista como um obstáculo, mas como a própria

2
gênese da instituição educativa e o catalisador das lutas por equidade. É na coexistência de múltiplas identidades que a escola encontra seu propósito fundamental: ser um espaço democrático onde o direito à diferença é o pilar central da justiça social. Mazzotta (2005) reforça que as políticas públicas brasileiras evoluíram de um caráter puramente médico para uma dimensão social e pedagógica, embora a implementação prática ainda careça de investimentos substanciais.

O papel do pesquisador, nesse contexto, é desvelar as tramas que impedem o avanço das práticas inclusivas, propondo caminhos que unam a teoria acadêmica à sensibilidade do cotidiano. A inclusão exige que olhemos para o aluno não pelo que lhe "falta", mas pela potência de seu desenvolvimento quando devidamente mediado. Este estudo justifica-se pela necessidade de fortalecer o diálogo entre a academia e as redes públicas de ensino, buscando soluções que garantam a dignidade e a aprendizagem efetiva de todos, sem distinções biológicas ou sociais.

Por fim, este artigo se organiza em eixos que perpassam desde a arqueologia histórica da Educação Especial até a análise da práxis na Escola Estadual Vila do Lago. Espera-se que as

reflexões aqui tecidas contribuam para a formação de gestores e professores comprometidos com uma escola que não apenas "recebe", mas que "acolhe" e "potencializa" as diferenças humanas. Como afirma Carvalho (2004), colocar os "pingos nos is" na educação inclusiva exige clareza conceitual para evitar que a integração física seja confundida com a inclusão pedagógica real.

2. FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA E PARADIGMAS DA EDUCAÇÃO ESPECIAL

2.1 A Transição dos Modelos: Da Exclusão à Inclusão

A compreensão da inclusão exige uma análise arqueológica do tratamento dispensado às diferenças. Historicamente, a fase da exclusão caracterizou-se pela invisibilidade absoluta dos sujeitos com deficiência, que eram descartados do tecido social por serem considerados desprovidos de utilidade produtiva. Nesse período, não havia espaço para o debate pedagógico, pois a anormalidade era lida sob uma lente mística ou de fatalidade biológica, resultando em abandono e privação total de direitos fundamentais. Conforme Mazzotta (2005), essa omissão estatal refletia uma sociedade que não via na diferença uma extensão da condição humana.

Com o advento da institucionalização no século XIX, surge o modelo de segregação. Jovens e crianças com deficiência foram retirados do convívio familiar para asilos e hospitais-escola. Embora houvesse uma intenção assistencialista primária, o foco permanecia no diagnóstico clínico e na tentativa de correção de "patologias". Sassaki (1997) destaca que, nesse paradigma, a segregação era justificada pela suposta incapacidade da escola regular em lidar com o "desvio", perpetuando o isolamento social sob o pretexto de proteção e cuidado especializado.

A fase da integração, consolidada no século XX, representou um avanço técnico, mas operava sob a lógica da normalização. O aluno era inserido na escola regular, mas a responsabilidade de adaptação recaía exclusivamente sobre ele. O sistema permanecia rígido; se o estudante não acompanhasse o ritmo homogêneo, era encaminhado para classes especiais. Mantoan (2003) critica severamente este modelo, pois ele cria "ilhas de exclusão" dentro da própria escola, onde o aluno está presente fisicamente, mas permanece pedagogicamente apartado do currículo comum.

Atualmente, vivenciamos a transição para o paradigma da inclusão, que inverte radicalmente a lógica anterior ao colocar a responsabilidade de mudança sobre o sistema de ensino. A escola assume o papel de agente transformador, reconhecendo que as dificuldades

residem nas barreiras físicas, atitudinais e curriculares impostas pelo meio. A inclusão postula que a diversidade é a norma, exigindo que a instituição se reestruture para acolher a singularidade como um valor intrínseco. Como aponta Ainscow (2000), o desenvolvimento de escolas inclusivas exige uma mudança profunda na cultura e na liderança organizacional.

Concluir este percurso permite identificar que os desafios contemporâneos são resquícios de mentalidades segregacionistas arraigadas. Entender essa trajetória é fundamental para que a gestão possa atuar na desconstrução de preconceitos. A Política Nacional de Educação Especial (BRASIL, 2008) ratifica que a inclusão plena não é um ponto de chegada, mas um processo de vigilância ética contra o retorno de práticas que rotulam. Como afirma Carvalho (2004), a inclusão só acontece quando o sistema se curva à necessidade do aluno, e não o contrário.

2.2 O Modelo Social da Deficiência e o Protagonismo Discente

O paradigma cognitivo ganha novas dimensões quando atravessado pela perspectiva sociocultural. Teóricos como Vygotsky (1998) convergem ao considerar que o aprendizado é moldado pela cultura e pelas interações cotidianas. O conhecimento adquire vitalidade apenas quando o discente interpreta os fenômenos a partir de sua subjetividade, transformando a informação em saber significativo. Para Vygotsky, o desenvolvimento intelectual é impulsionado pela mediação simbólica, sendo o ambiente social o grande motor das funções psicológicas superiores.

Neste processo, o educador transita de uma postura dogmática para uma mediação sensível. Como defende Freire (1987), o ser humano é indissociável de seu meio histórico. Educar não é depositar conteúdos (educação bancária), mas estimular o aluno a exercer a consciência crítica sobre sua existência, permitindo que ele se reconheça como sujeito de direitos. A relação dialógica proposta por Freire é a base para uma pedagogia inclusiva que respeite a dignidade e a autonomia de cada estudante, independentemente de suas limitações funcionais.

O protagonismo discente emerge como o cerne da inclusão, onde o estudante deixa de ser receptor passivo para se tornar condutor de sua aprendizagem. Quando a escola valoriza a voz do aluno com deficiência, promove um empoderamento que transcende os muros institucionais. Essa autonomia é vital para que o sujeito navegue em uma sociedade que tentou

silenciá-lo. Conforme Sassaki (1997), a inclusão social plena só ocorre quando o protagonismo do indivíduo é respeitado, garantindo-lhe o direito de escolha e de participação ativa nas decisões que afetam sua vida escolar e social.

O contato com o grupo comum não é apenas um direito civil, mas uma necessidade cognitiva primordial. As trocas entre pares funcionam como andaimes para o desenvolvimento. O protagonismo é construído coletivamente através do respeito às diferenças. Como ressalta Ainscow (2000), a inclusão bem-sucedida depende da capacidade da escola em mobilizar os recursos dos próprios alunos para apoiar a aprendizagem uns dos outros, criando uma comunidade de prática onde a diversidade é o maior ativo didático.

Por fim, o modelo social exige um currículo flexível que rompa com a padronização excludente. Ao reconhecer trajetórias únicas, a escola permite que o estudante se reinvente. O sucesso escolar não é medido por provas padronizadas, mas pela capacidade do sujeito de atuar no mundo com ética. Dubet (2008) reforça que uma escola justa deve garantir que todos os alunos, especialmente os mais vulneráveis, saiam do processo educativo com competências que lhes garantam dignidade e cidadania plena, consolidando a função social da educação.

2. GESTÃO ESCOLAR E A PRÁXIS PEDAGÓGICA

5

A gestão escolar deve ser entendida como uma atividade política e pedagógica que articula as dimensões administrativa e humana. Ela fiadora de um ambiente onde a diversidade é o pilar da justiça social. Lück (2006) destaca que a gestão participativa é o único caminho para que a inclusão deixe de ser um decreto e se torne uma cultura escolar compartilhada. A gestão não apenas gere recursos, mas lidera mudanças culturais que visam eliminar barreiras e promover a equidade real no cotidiano institucional.

Na formação docente, Garcia (2013) alerta que a insegurança pedagógica nasce da lacuna entre a teoria acadêmica e as demandas complexas do cotidiano. Para superar isso, a formação deve ser reflexiva e colaborativa, ocorrendo no "chão da escola". Nóvoa (2009) defende que o desenvolvimento profissional dos professores deve estar ancorado na análise crítica da própria prática, permitindo que o docente construa saberes situados que respondam às necessidades específicas de seus alunos incluídos, fugindo de modelos puramente conteudistas.

A práxis inclusiva ganha materialidade no Projeto Político-Pedagógico (PPP). É responsabilidade da gestão garantir que o PPP contemple o Plano de Desenvolvimento

Individualizado (PDI) e a flexibilização curricular. Carvalho (2004) enfatiza que o PPP é o instrumento de autonomia da escola para definir como a inclusão será operada em seu território. Uma escola inclusiva monitora constantemente suas práticas e está disposta a reavaliar metodologias, garantindo que o direito à aprendizagem não seja negligenciado por entraves burocráticos.

A articulação com o Atendimento Educacional Especializado (AEE) é vital. O professor regente e o especialista do AEE devem atuar em coensino, integrando recursos de Tecnologia Assistiva à rotina da sala comum. A Lei Brasileira de Inclusão (BRASIL, 2015) ratifica o direito a recursos de acessibilidade e apoio especializado para garantir a plena participação. Essa sinergia evita a segregação interna, garantindo que o aluno com deficiência tenha acesso ao conhecimento científico por meio de múltiplas linguagens e suportes lúdicos, como observado na Vila do Lago.

Por fim, a gestão deve fomentar uma cultura de pertencimento que envolva famílias e a sociedade. A escola inclusiva é parte de uma rede de apoio que inclui saúde e assistência social. Ao liderar com ética, a gestão transforma a instituição em um espaço de acolhimento. Como afirma Lück (2006), o sucesso da gestão escolar inclusiva é medido pela qualidade das relações humanas e pelo sentimento de acolhimento experimentado pelos membros mais vulneráveis da comunidade escolar, tornando a equidade uma prática sentida.

3. IGUALDADE, EQUIDADE E JUSTIÇA SOCIAL

A diferenciação entre igualdade e equidade é crucial para a ética da inclusão. No contexto escolar, a igualdade formal — garantir o mesmo material a todos — revela-se insuficiente e muitas vezes injusta. Quando se ignora as disparidades de partida, as exclusões são aprofundadas. Rawls (2003) argumenta que a justiça exige que as desigualdades sociais e econômicas sejam ordenadas de modo a beneficiar os membros menos favorecidos da sociedade, o que justifica a aplicação da equidade como motor de justiça cognitiva na escola.

Enquanto a igualdade entrega o mesmo de forma linear, a equidade atua como mecanismo corretivo de desigualdades históricas e funcionais. Ela pressupõe um olhar sensível sobre as singularidades, identificando onde as barreiras impedem o progresso. Dubet (2008) reforça que, para que a escola seja justa, ela deve reconhecer as "desigualdades justas", ou seja,

oferecer suportes adicionais àqueles que enfrentam maiores obstáculos para garantir que o resultado final seja a inclusão real e o êxito escolar.

Promover igualdade de oportunidades exige tratar os estudantes de forma distinta em suas especificidades. Este "tratamento diferenciado" é uma estratégia de justiça compensatória e reparação pedagógica. Ao respeitar as condições de um aluno com deficiência, o docente nivela o campo de jogo, assegurando que o conhecimento seja acessível a todos. Beyer (2006) destaca que a avaliação na escola inclusiva deve ser diagnóstica e mediadora, focada no progresso individual e não em métricas padronizadas que penalizam a diversidade.

A união entre igualdade de acesso e equidade na permanência consolida a verdadeira justiça social. A escola deixa de ser instrumento de normalização para ser cenário de desenvolvimento das potencialidades. A justiça social ocorre quando o sucesso deixa de ser privilégio de quem se enquadra na "norma". Conforme Rawls (2003), a equidade pedagógica é o reconhecimento da dignidade humana em sua pluralidade, garantindo que a cooperação social na escola seja benéfica para todos, independentemente de suas capacidades funcionais.

A consolidação deste paradigma exige resiliência contra pressões competitivas. Uma gestão pautada na equidade reconhece que o tempo de aprendizagem é subjetivo. A educação inclusiva deixa de ser "ajuda" para ser a base de uma nova ética. Como afirma Mantoan (2003), a escola deve ser um lugar onde a diferença é celebrada e a igualdade de direitos é exercida através do respeito à singularidade de cada um, fundamentando a formação de cidadãos verdadeiramente críticos e empáticos.

7

5. METODOLOGIA

Para atender aos rigorosos critérios de fundamentação, transparência e reprodutibilidade exigidos na pesquisa científica, esta investigação adotou um percurso metodológico de natureza teórica e empírica, com abordagem qualitativa e caráter analítico-reflexivo. A opção pela pesquisa qualitativa justifica-se pela complexidade inerente ao objeto de estudo: a compreensão dos processos inclusivos, dos discursos institucionais e das dinâmicas relacionais que atravessam o cotidiano da Educação Especial. Como enfatiza Carvalho (2004), a investigação em educação deve ser capaz de apreender os significados e sentidos atribuídos pelos sujeitos às suas práticas pedagógicas.

O procedimento metodológico estruturou-se em três etapas complementares:

Pesquisa Bibliográfica: Realizou-se uma revisão integrativa da literatura especializada, focalizando obras clássicas e contemporâneas que tratam dos paradigmas da Educação Especial, do Modelo Social da Deficiência, da gestão democrática e da práxis pedagógica. O corpus teórico abrangeu formuladores da Teoria Histórico-Cultural e da Pedagogia Crítica (Vygotsky, Freire), bem como pesquisadores referenciais do campo da inclusão escolar (Ainscow, Beyer, Carvalho, Dubet, Garcia, Lück, Mantoan, Mazzotta, Nóvoa, Rawls e Sassaki). Esse aporte permitiu a sustentação conceitual necessária para a interpretação crítica dos dados.

Pesquisa Documental: Efetuou-se a análise minuciosa dos principais marcos regulatórios e normativos que orientam as políticas públicas de inclusão no Brasil. O exame documental incluiu a Constituição Federal de 1988, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei nº 9.394/1996), a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (2008) e a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Lei nº 13.146/2015). Essa análise documental permitiu confrontar as garantias asseguradas pelo ordenamento jurídico nacional com os desafios relatados na aplicação prática das políticas educacionais (GARCIA, 2013).

Pesquisa de Campo (Locus da Investigação): O estudo empírico foi desenvolvido na Escola Estadual Vila do Lago, instituição pública da rede estadual de ensino. A escolha desta unidade escolar como locus da investigação justifica-se pelo fato de a escola situar-se em um contexto socioeconomicamente vulnerável e atender a um número expressivo de estudantes público-alvo da Educação Especial (com destaque para discentes com deficiência intelectual e transtornos globais do desenvolvimento). A instituição tem se destacado localmente pelas tentativas de reestruturação do seu Projeto Político-Pedagógico e pela busca de estratégias diferenciais, como o uso do lúdico e de recursos visuais, para viabilizar a aprendizagem.

A coleta de dados em campo ocorreu mediante observações participantes do cotidiano escolar, acompanhamento das rotinas na Sala de Recursos Multifuncionais e reuniões de planejamento pedagógico, além de diálogos informais e reflexivos com gestores, professores regentes e especialistas do AEE. A investigação buscou mapear as estratégias adotadas pelos educadores para contornar as limitações materiais e transformar a flexibilização curricular em autonomia discente (BEYER, 2006).

A análise e o tratamento dos dados coletados pautaram-se na análise de conteúdo temática. As informações obtidas do levantamento bibliográfico, da legislação e das observações de campo foram categorizadas em eixos analíticos centrais, estabelecendo-se um processo de

triangulação de dados. A triangulação permitiu confrontar a norma legal prescrita, a teoria acadêmica e a prática pedagógica observada na Escola Estadual Vila do Lago, garantindo o rigor analítico e a consistência das inferências tecidas (NÓVOA, 2009).

6. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao final desta investigação, evidencia-se que os pilares da inclusão devem constituir o fundamento basilar e inegociável de toda a gestão escolar. A inclusão não pode ser tratada como projeto isolado ou obrigatoriedade burocrática; ela deve ser a alma do PPP. A eficácia desse modelo vincula-se à capacidade institucional de se reinventar constantemente diante das complexas realidades sociais. Como afirma Mantoan (2003), a escola que inclui é aquela que abre mão de suas certezas para aprender com o aluno que desafia a norma pedagógica tradicional.

O compromisso com o desenvolvimento integral fortalece-se na convergência entre o arcabouço teórico e a prática cotidiana. O sucesso inclusivo na Escola Vila do Lago demonstra que o lúdico e a imagem são suportes cognitivos fundamentais. A prática docente, sob o rigor da ética, transforma a escola em território de acolhimento. Freire (1987) nos lembra que a educação é um ato de esperança e coragem, exigindo que o professor lute contra todas as formas de discriminação que impedem o florescimento humano dentro da sala de aula.

Identificou-se que a jornada enfrenta desafios significativos na formação continuada e na superação de modelos avaliativos padronizados. A insegurança pedagógica exige que as políticas públicas sejam suporte real e técnico. Garcia (2013) reforça que o professor não pode caminhar sozinho; ele necessita de uma rede de colaboração e de políticas que valorizem o seu papel como agente de inclusão social. A luta por uma escola equânime é uma luta política que exige persistência e a desconstrução de paradigmas capacitistas secularmente estabelecidos.

Conclui-se que o papel central da gestão é orquestrar essas mudanças culturais, garantindo que o direito ao saber seja irrestrito e democrático. A educação especial deve ser o motor que impulsiona a valorização da diversidade. Ao priorizar a dignidade do estudante e a autonomia do professor, a escola cumpre seu papel civilizatório. Lück (2006) enfatiza que gerir para a inclusão é gerir para a democracia, assegurando que o espaço escolar seja o primeiro laboratório de uma sociedade sem preconceitos e verdadeiramente justa.

Esta tese ratifica que a inclusão é um processo ininterrupto de "vir-a-ser". Não há ponto de chegada definitivo, mas um caminhar em direção a uma educação que não exclui e não rotula. A linguagem dentro da escola deve ser vigiada para promover o acolhimento, assegurando que cada aluno encontre o espaço necessário para florescer. Como conclui Carvalho (2004), a utopia da inclusão é o que nos move a transformar a realidade excludente em um horizonte de possibilidades plenas para a totalidade dos seres humanos que buscam na educação a sua emancipação.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

1. AINSWORTH, Mel. Compreender o desenvolvimento de escolas inclusivas*. Lisboa: Instituto de Inovação Educacional, 2000.
2. BEYER, Hugo Otto. Inclusão e avaliação na escola: de quem é o fracasso?* Porto Alegre: Mediação, 2006.
3. BRASIL. Constituição da República Federativa do Brasil*. Brasília, DF: Senado Federal, 1988.
4. BRASIL. Ministério da Educação. *Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva*. Brasília: MEC/SEESP, 2008.
5. **BRASIL. Lei nº 13.146, de 6 de julho de 2015. Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência*. Brasília, 2015.
6. CARVALHO, Rosita Edler. Educação Inclusiva: com os pingos nos "is". Porto Alegre: Mediação, 2004.
7. DUBET, François. O que é uma escola justa? A escola das oportunidades. São Paulo: Cortez, 2008.
8. FREIRE, Paulo. Pedagogia do Oprimido*. 17. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.
9. GARCIA, Rosalba Maria Cardoso. Política de educação especial na perspectiva inclusiva e a formação docente. Revista Brasileira de Educação Especial, v. 19, n. 1, 2013.
10. LÜCK, Heloísa. A gestão participativa na escola. Petrópolis, RJ: Vozes, 2006.
11. MANTOAN, Maria Teresa Eglér. Inclusão Escolar: O que é? Por quê? Como fazer? São Paulo: Moderna, 2003.
12. MAZZOTTA, Marcos José Silveira. Educação especial no Brasil: história e políticas públicas. São Paulo: Cortez, 2005.
13. NÓVOA, António. Professores: Imagens do futuro presente. Lisboa: Educa, 2009.

14. RAWLS, John. *Justiça como Equidade*. São Paulo: Martins Fontes, 2003.