

UNIVERSIDADE FEDERAL DE GOIÁS
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
CURSO DE PEDAGOGIA

LUCIANA GONÇALVES RODRIGUES

INCLUSÃO ESCOLAR:
implicações e desafios

GOIÂNIA-GO
2026



UNIVERSIDADE FEDERAL DE GOIÁS
FACULDADE DE EDUCAÇÃO

TERMO DE CIÊNCIA E DE AUTORIZAÇÃO PARA DISPONIBILIZAR VERSÕES ELETRÔNICAS DE TRABALHO DE CONCLUSÃO DE CURSO DE GRADUAÇÃO NO REPOSITÓRIO INSTITUCIONAL DA UFG

Na qualidade de titular dos direitos de autor, autorizo a Universidade Federal de Goiás (UFG) a disponibilizar, gratuitamente, por meio do Repositório Institucional (RI/UFG), regulamentado pela Resolução CEPEC no 1240/2014, sem ressarcimento dos direitos autorais, de acordo com a Lei no 9.610/98, o documento conforme permissões assinaladas abaixo, para fins de leitura, impressão e/ou download, a título de divulgação da produção científica brasileira, a partir desta data.

O conteúdo dos Trabalhos de Conclusão dos Cursos de Graduação disponibilizado no RI/UFG é de responsabilidade exclusiva dos autores. Ao encaminhar(em) o produto final, o(s) autor(a)(es)(as) e o(a) orientador(a) firmam o compromisso de que o trabalho não contém nenhuma violação de quaisquer direitos autorais ou outro direito de terceiros.

1. Identificação do Trabalho de Conclusão de Curso de Graduação (TCCG)

Nome completo da autora: Luciana Gonçalves Rodrigues

Título do trabalho: Inclusão escolar: implicações e desafios

2. Informações de acesso ao documento (este campo deve ser preenchido pelo orientador) Concorda com a liberação total do documento [X] SIM [] NÃO¹

[1] Neste caso o documento será embargado por até um ano a partir da data de defesa. Após esse período, a possível disponibilização ocorrerá apenas mediante: a) consulta ao(à)(s) autor(a)(es)(as) e ao(à) orientador(a); b) novo Termo de Ciência e de Autorização (TECA) assinado e inserido no arquivo do TCCG. O documento não será disponibilizado durante o período de embargo.

Casos de embargo:

- Solicitação de registro de patente;
- Submissão de artigo em revista científica;
- Publicação como capítulo de livro.

Obs.: Este termo deve ser assinado no SEI pelo orientador e pelo autor.



Documento assinado eletronicamente por **Cynthia Maria Jorge Viana, Professora do Magistério Superior**, em 23/06/2026, às 08:20, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no § 3º do art. 4º do [Decreto nº 10.543, de 13 de novembro de 2020](#).



Documento assinado eletronicamente por **Luciana Gonçalves Rodrigues, Usuário Externo**, em 26/06/2026, às 11:05, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no § 3º do art. 4º do [Decreto nº 10.543, de 13 de novembro de 2020](#).



A autenticidade deste documento pode ser conferida no site https://sei.ufg.br/sei/controlador_externo.php?acao=documento_conferir&id_orgao_acesso_externo=0, informando o código verificador **6268493** e o código CRC **640D0CAC**.

Referência: Processo nº 23070.029838/2026-02

SEI nº 6268493

LUCIANA GONÇALVES RODRIGUES

INCLUSÃO ESCOLAR:
implicações e desafios

Trabalho de Conclusão de Curso apresentado para fins de avaliação parcial da disciplina de Trabalho de Conclusão de Curso II, do Curso de Licenciatura em Pedagogia, da Faculdade de Educação, da Universidade Federal de Goiás, sob orientação da Professora Dra. Cynthia Maria Jorge Viana e coorientação do prof. Me. Gabriel Rocha Freitas

GOIÂNIA – GO

2026

Ficha de identificação da obra elaborada pelo autor, através do Programa de Geração Automática do Sistema de Bibliotecas da UFG.

Rodrigues, Luciana Gonçalves

INCLUSÃO ESCOLAR: [manuscrito]: implicações e desafios /
Luciana Gonçalves Rodrigues. - 2026.
XXVI, 26 f.: 2026

Orientadora: Prof(a). Dra. Cynthia Maria Jorge Viana ; co-orientador:
Me. Gabriel Rocha Freitas

Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação) - Universidade Federal
de Goiás, Faculdade de Educação (FE), Pedagogia, Goiânia, 2026.

1. Inclusão. 2. Deficiência. 3. Leis. 4. Escola.

I. Viana, Cynthia Maria Jorge, orient. II. Freitas, Gabriel Rocha, co-orient. III.
Título.

CDU 37



UNIVERSIDADE FEDERAL DE GOIÁS
FACULDADE DE EDUCAÇÃO

ATA DE DEFESA DE TRABALHO DE CONCLUSÃO DE CURSO

Aos vinte e dois dias do mês de junho do ano de dois mil e vinte e seis iniciou-se a sessão pública de defesa do Trabalho de Conclusão de Curso (TCC) intitulado “Inclusão escolar: implicações e desafios”, de autoria de Luciana Gonçalves Rodrigues, do curso de Licenciatura em Pedagogia, da Faculdade de Educação da UFG. Os trabalhos foram instalados pela profa. Dra. Cynthia Maria Jorge Viana (orientadora - FE/UFG) com a participação dos demais membros da Banca Examinadora: profa. Kellen Cristina Prado da Silva (FE/UFG) e prof. Gabriel Rocha Freitas (coorientador). Após a apresentação, a banca examinadora realizou a arguição da estudante. Posteriormente, de forma reservada, a Banca Examinadora atribuiu a nota final de 8,0 (oito), tendo sido o TCC considerado aprovado.

Proclamados os resultados, os trabalhos foram encerrados e, para constar, lavrou-se a presente ata que segue assinada pelos Membros da Banca Examinadora.



Documento assinado eletronicamente por **Cynthia Maria Jorge Viana, Professora do Magistério Superior**, em 23/06/2026, às 08:17, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no § 3º do art. 4º do [Decreto nº 10.543, de 13 de novembro de 2020](#).



Documento assinado eletronicamente por **Gabriel Rocha Freitas, Usuário Externo**, em 23/06/2026, às 08:26, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no § 3º do art. 4º do [Decreto nº 10.543, de 13 de novembro de 2020](#).



Documento assinado eletronicamente por **Kellen Cristina Prado Da Silva, Professora do Magistério Superior**, em 23/06/2026, às 12:03, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no § 3º do art. 4º do [Decreto nº 10.543, de 13 de novembro de 2020](#).



A autenticidade deste documento pode ser conferida no site https://sei.ufg.br/sei/controlador_externo.php?acao=documento_conferir&id_orgao_acesso_externo=0, informando o código verificador **6268401** e o código CRC **BE7C27E2**.

AGRADECIMENTOS

Agradeço primeiro à Deus pela vida.

Agradeço à minha família, em especial, à minha filha Andrieler Rodrigues da Silva, por me incentivar a ingressar e concluir a faculdade.

Agradeço à professora Sheila Santos de Oliveira, por estar me apoiando e acolhendo desde o início do curso de Pedagogia.

Agradeço à professora Kellen Cristina Prado da Silva por aceitar o convite para compor a minha banca de defesa do Trabalho de Conclusão de Curso (TCC), bem como ao carinho que expressa por onde passa irradiando com seu amor.

Agradeço às professoras Hérika Castilho Duarte e Amone Inácia Alves por me ajudarem emocionalmente quando pensei em desistir do curso.

Agradeço à professora Cynthia Maria Jorge Viana e ao Gabriel Rocha Freitas por todo apoio e compreensão durante a construção do TCC.

Agradeço a todos os professores e professoras da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Goiás (FE-UFG) que contribuíram com minha formação.

Por fim, agradeço a todos(as) os(as) monitores(as) do Núcleo de Inclusão, Rafaela, Igor, Ana Clara e Ewerton.

RESUMO

O objetivo desse trabalho é refletir sobre a inclusão escolar, com base nos estudos de Mantoan (2003). A autora faz uma crítica às escolas tradicionais que não permitiam acolhimento de pessoas com deficiência. Com o tempo, houve mudanças importantes que provocaram uma crise de paradigmas. Tal fato se deu com o início de tentativas de integração dos alunos, e isso significou que a escola apenas colocava o aluno dentro de sala de aula sem fazer a devida inclusão. Assim, são problematizadas o que é integração, por que e como realizar de fato a inclusão na escola. Além disso, são apresentadas as principais leis brasileiras que regem a inclusão escolar, sendo: 1) Constituição Federal, de 1988; 2) LDBN, de 1996; 3) Decreto nº 3.956, de 2001; 4) o Estatuto da Pessoa com Deficiência (Lei 13.146, de 2015). Esse conjunto de leis representam avanços ao longo do tempo e visam proteger e garantir os direitos das pessoas com deficiência. Foi possível entender que a inclusão nas escolas é responsabilidade do Estado, das famílias, das instituições escolares, professores e de toda a comunidade. Cabe ressaltar que o sistema reproduz ideias capacitistas que precisam ser superadas.

Palavras-chave: inclusão; deficiência; leis; escola.

ABSTRACT

This study aims to reflect on school inclusion based on the works of Mantoan (2003). The author criticizes traditional schools for their lack of welcoming people with disabilities. Over time, significant changes sparked a paradigm crisis. This fact began with early attempts at student integration, and this often meant that schools merely placed students inside the classroom without proper inclusion. Consequently, this research problematizes the definition of integration, alongside the reasons and methods for effectively implementing inclusion in the school environment. Furthermore, it presents the leading Brazilian laws governing school inclusion, namely: 1) the Federal Constitution of 1988; 2) the Law of Guidelines and Bases for National Education (LDBN) of 1996; 3) Decree No. 3,956 of 2001; and 4) the Statute of the Person with Disabilities (Law No. 13,146 of 2015). Those laws represent historical advancements aimed at protecting and guaranteeing the rights of people with disabilities. This study concludes that school inclusion is a shared responsibility among the State, families, educational institutions, teachers, and the community at large. Finally, it highlights that the educational system still reproduces ableist ideas that must be overcome.

Keywords: inclusion; disability; laws; school.

SUMÁRIO

1. INTRODUÇÃO -----	10
2. OS DESAFIOS DA INCLUSÃO ESCOLAR -----	12
3. CONSIDERAÇÕES FINAIS -----	25
REFERÊNCIAS	

1. INTRODUÇÃO

Eu comecei a estudar em um Centro Municipal de Educação Infantil-CMEI, que era uma creche. Isso foi na Cidade de Goiás (antiga Vila Boa) e não foi uma experiência nada legal, porque a cuidadora ou a “tia” parecia que não gostava de crianças. Ela acordava as crianças com grito e beliscão e quando faziam xixi na cama, a punição era muito grande; isso foi quando eu tinha 4 anos.

Quando meus pais vieram para Goiânia em busca de uma vida melhor, eu fiquei um tempo sem frequentar a escola, para que meus pais encontrassem um lar. Quando encontraram, conheci um centro de atendimento, que era um abrigo de crianças carentes e um lugar que o governo estadual mantinha.

Em 1985, eu comecei a estudar, mas quando a criança não tinha rendimento escolar, era reprovada. Mas nesse tempo, eu me lembro que quando a criança não conseguia ler, ela era punida, ia para a secretaria, não tinha recreação e se sentava na fila dos alunos fracassados. Em 1988, tive muitos desafios, pois estava trabalhando e foi muito improdutivo. Nesse mesmo ano, com aproximadamente 12 anos, perdi meu pai e houve a separação entre o Estado de Goiás e Tocantins, e na escola tínhamos que cantar o hino e hastear a bandeira.

Uns anos depois, em 1990, tive que mudar de escola porque estava trabalhando como babá e aconteceu uma greve na escola estadual onde eu estudava. Fui trabalhar como babá no Rio de Janeiro, concluindo o ano letivo lá. Infelizmente, na época em que estive no Rio não fui bem recebida, a princípio, por causa do acidente do Césio 137. Em 1991, voltei para Goiânia e estudei em uma escola estadual onde tive aula de todas as matérias com um único professor, e estudava no período noturno, devido ao trabalho. Tive um bom ensino nessa escola.

Fiquei 6 anos sem ir para a escola pelas demandas do trabalho, ainda como babá, e em 1997 me matriculei em uma escola municipal, fazendo meu 5º ano lá. Nessa escola, tudo era muito rígido e, também, passei a ter mais professores, que ensinavam matérias diferentes. Ainda no 5º ano, fui para outra escola pública e fiquei lá por 8 meses. Esta também era outra escola muito rígida e com melhores condições de ensino, mas retornei para a minha antiga escola no final do ano.

Em 2004, fui para o centro educacional, e lá fiz um ano e meio de EJA para concluir meu Ensino Fundamental. Estive dois anos em uma escola, onde pelo EJA, o 1º e 2º anos do Ensino Médio. Com o nascimento dos meus filhos e o meu

trabalho na feira, precisei interromper os meus estudos, voltando para concluir o 3º ano na pandemia, no primeiro semestre de 2021, em outro centro de educação. O ensino foi somente online e tive que estudar de casa e, por isso, houve muitas dificuldades, inclusive dos professores para realizar suas atividades e avaliações.

Após o fim do 3º ano fiz o Exame Nacional do Ensino Médio/ENEM. Minha filha fez minha inscrição, fiquei com muita aflição e muito tensa nos dias de prova. Consegui a nota de mais ou menos 680, e lembro que minha filha me disse que o que aumentou minha nota foi a redação.

Ela depois me inscreveu no Sistema de Seleção Unificada/SISU e escolhi o curso de Pedagogia, da Universidade Federal de Goiás/UFG. Passei na 1ª chamada e fiz matrícula no Campus Samambaia. Após entrar no curso, tive dificuldades e reprovei em duas disciplinas do primeiro período e, por engano, me inscrevi em uma disciplina do 7º período e reprovei também. Refiz essa disciplina do 7º semestre, agora com uma aprovação. Os períodos seguintes foram muito bons e com muito sucesso. Agora estou finalizando a disciplina Trabalho de Conclusão de Curso II que é a realização de todo o meu percurso até aqui.

2. OS DESAFIOS DA INCLUSÃO ESCOLAR

A psicóloga, pedagoga e professora da Universidade Estadual de Campinas - UNICAMP Maria Teresa Eglér Mantoan discute questões importantes sobre a inclusão escolar. Mantoan (2003) escreve que a escola no tempo antigo era tradicional e não tinha um olhar inclusivo. Partia-se de uma concepção que estabelecia paradigmas tradicionais. De acordo com a autora, os paradigmas podem ser entendidos, segundo uma concepção moderna, como “um conjunto de regras, normas, crenças, valores, princípios que são partilhados por um grupo em um dado momento histórico” (Mantoan, 2003, p. 11).

A escola se firmou sobre paradigmas advindos do formalismo da racionalidade se organizando estruturalmente por meio de modalidades de ensino, tipos de serviço, grades curriculares, entre outras burocracias. Para Mantoan (2003), a inclusão seria uma crise dos paradigmas estabelecidos e, a partir desta, a escola começa a compreender que todos têm direito ao ensino (Mantoan, 2003). Esse novo paradigma educacional reconhece que a escola precisa se adaptar à diversidade humana, ou seja, a escola não pode ficar ignorando a necessidade de um ensino compreensivo que se conecta com as diferenças que cada aluno traz para a escola, pois quando isso acontece manifesta-se a exclusão escolar (Mantoan, 2003).

Quanto à organização do currículo, hoje o ensino é mais articulado, pois há a conexão entre as matérias, diferentemente do currículo tradicional em que havia a separação entre as disciplinas, o que dificultava o entendimento das relações entre os conteúdos, forçando os estudantes a decorar e não estabelecerem um pensamento crítico. A nova organização permite um saber com maior compreensão da sociedade, com conhecimentos não isolados e que causam menos confusão no aprendizado (Mantoan, 2003).

Outra característica do modelo tradicionalista da escola é a separação de alunos em “normais” e “deficientes”, possuindo a divisão das modalidades de ensino em regular e especial. O ensino não tinha um olhar inclusivo, os alunos eram separados em sala de aula não havendo convívio entre eles. É possível afirmar que tinha segregação e não inclusão (Mantoan, 2003).

Nesse sentido, a autora faz a diferenciação entre integração e inclusão, pontuando que a primeira é um modelo que não é adaptado ao aluno com deficiência, incluindo ele a um grupo em que já foi anteriormente excluído, e o

segundo modelo trouxe uma nova modalidade de ensino que inclui todos em sala de aula fazendo adaptações para o aluno com deficiência. Ainda para Mantoan (2003, p. 15):

O processo de integração escolar tem sido entendido de diversas maneiras. O uso do vocábulo 'integração' refere-se mais especificamente à inserção de alunos com deficiência nas escolas comuns, mas seu emprego dá-se também para designar alunos agrupados em escolas especiais para pessoas com deficiência, ou mesmo em classes especiais, grupos de lazer ou residências para deficientes.

As escolas brasileiras, mesmo com a evidência de que o sistema educacional era falho e todos tinham direito à escola, ficou muito tempo sem essa adaptação aos estudantes com deficiência. Assim, eles ficavam apenas repetindo de ano até terem que evadir. A compreensão da necessidade da inclusão não ocorria e o direito à educação não era posto em prática, a ideia de inclusão não era bem aceita e havia, inclusive, movimentos de pais de alunos sem deficiências que não queriam alterar o modelo tradicional segregador. Eles imaginam, nessa época, como aponta Mantoan (2003, p. 15), “que as escolas vão baixar e/ou piorar ainda mais a qualidade de ensino se tiverem de receber esses novos alunos”.

O fracasso escolar ocorria de forma que a escola não admitia seu erro, o problema era colocado no aluno, como se ele não quisesse apreender e não estar ali. O problema era individualizado para o estudante e não para a instituição. O sistema escolar apenas quer ver o resultado final, focando pouco em como ocorre o processo de aprendizagem. Considerando isto, a inserção de um pensamento inclusivo na escola provoca, inicialmente, um estranhamento e perturba as relações nas diferentes hierarquias presentes na instituição. Nesse processo, muitas vezes, o professor se sente inferior, “incompetente para lidar com as diferenças nas salas de aula, especialmente atender os alunos com deficiência” (Mantoan, 2003, p. 14).

Todavia, com a inclusão, o ensino passa a ser pensado para ser mais democrático, capaz de abranger a todos, mas de maneira multiprofissional para incluir da maneira correta, não responsabilizando apenas o professor e fazendo um planejamento mais elaborado e olhando para cada caso com maior atenção. A necessidade da inclusão assume diversas formas. A modalidade de ensino inclusiva abrange alunos que necessitam do ensino, mesmo que a sociedade não enxergue as pessoas com deficiência. Criam-se vínculos de empatia entre os alunos e um

ensino mais social e não exclusivista para pessoas consideradas “normais” e, também, faz as famílias notarem que as pessoas com deficiência podem se agregar em outras atividades no campo social e no mercado de trabalho. Mantoan (2003) afirma que “a inclusão é uma provocação, cuja intenção é melhorar a qualidade do ensino das escolas, atingindo todos os alunos que fracassam em suas salas de aula” (p. 17). Conclui-se que um ambiente rico e variado promove o aprendizado de forma mais satisfatória.

Embora a autora afirme que essa modalidade está caminhando para ter um ensino melhor, o sistema ainda precisa de uma organização mais aprofundada. Apesar de estarem em adaptação, a partir da inclusão nas escolas, percebe-se que esses grupos ainda não são atendidos completamente, independente da condição do aluno, mostrando a necessidade de propor outras formas de inclusão. Para a autora, a inclusão traz uma mudança não só da escola, mas também “uma mudança de perspectiva educacional, pois não atinge apenas alunos com deficiência e os que apresentam dificuldades de aprender, mas todos os demais, para que obtenham sucesso na corrente educativa geral” (Mantoan, 2003, p. 16).

Os professores podem passar a adaptar melhor suas estratégias didáticas tendo uma visão mais ampla do aluno para que não haja exclusão em sala de aula. Essas novas formas de pensar a inclusão na escola “propõem um modo de organização do sistema educacional que considera as necessidades de todos os alunos e que é estruturado em função dessas necessidades” (Mantoan, 2003, p. 16).

A inclusão é uma modalidade que traz uma luz para que a escola possa transformar a sociedade com mais educação e conhecimento. Para avaliarmos as propostas de inclusão futuras, podemos desenvolver um plano mais organizado de ação tendo uma dimensão crítica sobre o que se propõe. De acordo com Mantoan (2003, p. 19), “Essas orientações, no geral, expressam-se pela tolerância e pelo respeito ao outro, que são sentimentos que precisamos analisar com mais cuidado para entender o que podem esconder em suas entranhas”. A existência do aluno se torna invisível aos olhos da instituição, pois devido às dificuldades que tem para pensar a inclusão, a escola ainda não pensa em ações da modalidade inclusiva, permitindo a precariedade, pois o diálogo fica curto entre as instituições e os alunos.

Cabe mencionar que, devido à experiência que eu tive na escola, a professora não me excluía, mas também não delimitava a experiência em sala de aula. Essa experiência era coletivizada entre todos os alunos, que tinham o mesmo

ensino. Porém, não era tão legal, pois o plano de aula corria e eu ficava para trás, pois se você conseguia avançar com o plano de ensino, era bom; se não conseguia era convidado a se retirar. Os colegas na sala de aula, quando existia um agrupamento nas atividades das matérias, acabavam ajudando. Por outro lado, quando tinha uma individualização, já não havia apoio. As crianças com deficiência, apesar de estarem dentro da sala de aula, eram compreendidas pelos professores como um “problema” e as dificuldades eram uma questão prejudicial na turma, aumentando então as reprovações nas matérias, tolerando a permanência do aluno até que ele não frequentasse mais as aulas. Hoje esse processo é diferente, pois há um olhar mais inclusivo.

A inclusão precisa ter uma visão ampla, ir contra padrões conservadores que por muito tempo imperaram na escola. Por meio da inclusão há uma visão mais crítica sobre as diferenças, uma vez que prioriza um ensino inclusivo a todos não somente a um, em um movimento que se baseia na aprendizagem “como experiência relacional, participativa, que produz sentido para o aluno, pois contempla sua subjetividade, embora construída no coletivo das salas de aula” (Mantoan, 2003, p. 20).

Mantoan (2003) compreende que a educação deve ser plural e que o aluno “não tem uma identidade fixada em modelos ideais, permanentes, essenciais” (Mantoan, 2003, p. 20). Ao apostar na diferença e não na igualdade dos estudantes, a inclusão nas escolas desconstrói “o sistema atual de significação escolar excludente, normativo, elitista, com suas medidas e seus mecanismos de produção da identidade e da diferença” (Mantoan, 2003, p. 20).

Diferente da educação especial, que sustenta uma “normalização” e, com isso, separa os alunos partindo de uma identidade “normal” para avaliá-los, a educação inclusiva propõe uma troca de conhecimento entre pessoas, preza por um ensino mais coletivo e afetivo, para que as pessoas possam se conectar com o objetivo de construir uma nova ética escolar “que advém de uma consciência ao mesmo tempo individual, social e, por que não, planetária!” (Mantoan, 2003, p. 20).

Assim, a partir de lutas históricas, alcançamos diversos avanços e hoje temos legislações brasileiras que garantem que a educação seja para todos, ou seja, que a escola não pode excluir nenhuma pessoa independentemente de sua cor, raça, sexo, idade ou deficiência. Além disso, prevê que a educação não pode acontecer em ambientes segregados (Mantoan, 2003). Como exemplo dessas

legislações, temos o Decreto nº 3.956, de 8 de outubro de 2001, que promulgou o que foi determinado na Convenção Interamericana para a Eliminação de Todas as Formas de Discriminação contra as Pessoas Portadoras de Deficiência, em maio de 1999 na Guatemala, e passou a garantir, em seu Artigo II, a prevenção e eliminação de todas as formas de discriminação contra pessoas com deficiência, assim como, sua integração a sociedade (Brasil, 2001). Além do Decreto, a Constituição Federal, a partir de 1988, passou a estipular a obrigatoriedade do Atendimento Educacional Especializado (AEE), de recursos como a Língua Brasileira de Sinais (Libras), do código Braille, de meios de informática e outras ferramentas e instrumentos que eliminem as barreiras que impedem a relação entre as pessoas com deficiências e o ambiente externo (Brasil, 1988).

Contudo, há contradições e desencontros, pois mesmo com a existência dessas leis, o contrário do que foi posto consta em legislações, como a da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBN), Lei 9.394/1996, que sugere que a substituição do ensino regular pelo ensino especial é possível. Esta substituição não está de acordo com a Constituição, que prevê Atendimento Educacional Especializado, e não Educação Especial, já que o atendimento deve ser apenas um complemento, e não um substitutivo do ensino ministrado na rede regular para todos os alunos. Ela postula:

A Constituição admite que o atendimento educacional especializado também pode ser oferecido fora da rede regular de ensino, em qualquer instituição, já que seria apenas um complemento, e não um substituto. [...] Mas na LDB (art.58 e seguintes) consta que a substituição do ensino regular pelo ensino especial é possível (Mantoan, 2003).

Após a LDBN de 1996, o Decreto nº 3.956, de 8 de outubro de 2001, estabeleceu que a discriminação é o enxergar dessas pessoas como “sem futuro”, que vivem em uma bolha, trazendo uma diferenciação que promove exclusão, falta de inclusão e comunicação. Contudo, é importante um diálogo afetivo, um ambiente inclusivo, com integração social e pacífica entre todos, sem limitar o direito à igualdade de ensino e que não obrigue as pessoas com deficiências a aceitarem as exclusões propostas no ambiente educacional (Mantoan, 2003).

No Brasil, as leis sobre inclusão escolar estabelecem, a partir da Constituição Federal, medidas que buscam garantir dignidade às pessoas com deficiência, como por exemplo:

Art. 205. A educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho (Brasil, 1988).

Sendo assim, a educação é um direito para todas, inclusive as pessoas com deficiência. Além disso, a Constituição revela que o ensino possui como base os princípios a seguir:

Art. 206. O ensino será ministrado com base nos seguintes princípios:
I - igualdade de condições para o acesso e permanência na escola;
II - liberdade de aprender, ensinar, pesquisar e divulgar o pensamento, a arte e o saber;
III - pluralismo de idéias e de concepções pedagógicas, e coexistência de instituições públicas e privadas de ensino;
IV - gratuidade do ensino público em estabelecimentos oficiais (Brasil, 1988).

Assim, para Constituição Federal a educação escolar brasileira deve ser pautada no âmbito dos princípios da igualdade, liberdade, pluralismo de ideias e gratuidade. A questão da igualdade diz respeito à equiparação das condições tanto de acesso (exemplo: disponibilidade de vagas, matrículas, rampas e estrutura física adaptada), quanto condições para permanência na escola. A garantia da permanência pode ser planejada em conjunto com a escola, com a família e, também, com apoio de políticas públicas de assistência aos estudantes (exemplo: passe livre, Programa Pé de Meia).

A liberdade está ligada a abertura da escola em trabalhar valorizando a experiência de vida de cada aluno, sua bagagem histórica, suas necessidades particulares, seu tempo de aprendizagem, bem como o ensino dos conteúdos científicos e demais saberes desenvolvidos e acumulados ao longo da história. O pluralismo de ideias diz respeito à diversidade de conteúdos e seus diferentes processos de elaboração, imaginação e reflexão, assegurando o reconhecimento de diferentes abordagens pedagógicas, inclusive em instituições escolares públicas e privadas. Por fim, o artigo 206 garante que as escolas públicas devem ser gratuitas em todo território nacional, para todos, ou seja, estão incluídas as pessoas com deficiência.

Após a Constituição Federal, outras leis surgiram para defender e estabelecer medidas para o acolhimento da pessoa com deficiência, dentre elas, o

Estatuto da Pessoa com Deficiência (Lei 13.146/2015) que é destinada “a assegurar e a promover, em condições de igualdade, o exercício dos direitos e das liberdades fundamentais por pessoa com deficiência, visando à sua inclusão social e cidadania” (Brasil, 2015). É nessa lei que fica estabelecida o conceito de deficiência:

Art. 2º Considera-se pessoa com deficiência aquela que tem impedimento de longo prazo de natureza física, mental, intelectual ou sensorial, o qual, em interação com uma ou mais barreiras, pode obstruir sua participação plena e efetiva na sociedade em igualdade de condições com as demais pessoas (Brasil, 2015).

No Estatuto é estabelecido sobre a discriminação que as pessoas com deficiência podem vir a sofrer em razão de segregação, negligência, violência, exploração, tortura, omissão, tratamento degradante, isto é, busca defender o direito de igualdade e oportunidade para que não exista nenhuma forma de preconceito, pois é obrigatório que todos façam denúncias quando identificar alguma dessas situações. Assim, fica também estabelecido que:

Art. 8º É dever do Estado, da sociedade e da família assegurar à pessoa com deficiência, com prioridade, a efetivação dos direitos referentes à vida, à saúde, à sexualidade, à paternidade e à maternidade, à alimentação, à habitação, à educação, à profissionalização, ao trabalho, à previdência social, à habilitação e à reabilitação, ao transporte, à acessibilidade, à cultura, ao desporto, ao turismo, ao lazer, à informação, à comunicação, aos avanços científicos e tecnológicos, à dignidade, ao respeito, à liberdade, à convivência familiar e comunitária, entre outros decorrentes da Constituição Federal, da Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência e seu Protocolo Facultativo e das leis e de outras normas que garantam seu bem-estar pessoal, social e econômico (Brasil, 2015).

Assim, o Estatuto (Lei 13.146/2015) diz que é dever do Estado, da família e da comunidade escolar assegurar que todas as pessoas com deficiência sejam defendidas e preservadas de julgamento, indiferença, discriminação, bullying e o capacitismo, enquanto se promove uma educação inclusiva, que abarque seus interesses e particularidades e alcance um aprendizado mais sólido para as demandas desses indivíduos. Assim,

Art. 27. A educação constitui direito da pessoa com deficiência, assegurados sistema educacional inclusivo em todos os níveis e aprendizado ao longo de toda a vida, de forma a alcançar o máximo desenvolvimento possível de seus talentos e habilidades físicas, sensoriais, intelectuais e sociais, segundo suas características, interesses e necessidades de aprendizagem (Brasil, 2015).

Desse modo, é possível entender que a educação inclusiva deve ser implementada em todos os níveis escolares, isto é, cabe a sua implementação no Ensino Infantil, Ensino Fundamental I e II, Ensino Médio e Educação Superior. O ensino em todos os diferentes níveis precisa de promover o pleno desenvolvimento das capacidades das pessoas com deficiência, devendo ser trabalhadas suas aptidões, habilidades, competências, áreas de interesses e afinidades. Conforme o parágrafo único do Estatuto, “É dever do Estado, da família, da comunidade escolar e da sociedade assegurar educação de qualidade à pessoa com deficiência, colocando-a a salvo de toda forma de violência, negligência e discriminação” (Brasil, 2015).

No Estatuto fica claramente exposto que o Estado não deve atuar sozinho, mas sim em conjunto com todos os envolvidos com a instituição escolar, composto pela gestão da escola, professores, estudantes, pais/responsáveis, familiares, comunidade do entorno para garantir que educação seja de qualidade e que as pessoas com deficiência sejam protegidas e acolhidas. Além disso, cabe ao Estado realizar a criação, desenvolvimento e avaliação do sistema educacional inclusivo em seus diversos níveis e modalidades e garantir que existam projetos pedagógicos para o atendimento educacional especializado, acesso de pessoas com deficiência às atividades recreativas e esportivas no ambiente escolar, além de oferta de profissionais que apoiem esses sujeitos dentro do contexto de aprendizagem, entre outros (Brasil, 2015).

Fica determinado que o Estado deve atuar em diferentes frentes para garantir a implementação da lei. Ele é responsável por fiscalizar, planejar, organizar, pôr em prática um sistema de ensino que seja inclusivo para todas as pessoas com deficiência dando apoio ao longo da vida. Além disso, deve fazer melhorias constantes na busca por atender as necessidades das pessoas com deficiência para que, assim, seja permitido o acesso, permanência, frequência e aprendizagem de qualidade (Brasil, 2015). Deve ser realizada uma boa aplicação do Atendimento Educacional Especializado (AEE) para garantir um efetivo ensino dos conteúdos curriculares, sendo respeitada a situação de cada um dos estudantes buscando proporcionar o máximo de autonomia e independência (Brasil, 2015).

Fica garantido também que o ensino deve ser oferecido no formato de Libras para os estudantes com deficiência auditiva (surdos), e de modo especializado para

atendimento das necessidades das pessoas com deficiência. O preparo dos profissionais também deve ser feito, ou seja, são necessárias formações continuadas para os professores que devem buscar um constante aperfeiçoamento.

Art. 28. Incumbe ao poder público assegurar, criar, desenvolver, implementar, incentivar, acompanhar e avaliar:

I - sistema educacional inclusivo em todos os níveis e modalidades, bem como o aprendizado ao longo de toda a vida;

II - aprimoramento dos sistemas educacionais, visando a garantir condições de acesso, permanência, participação e aprendizagem, por meio da oferta de serviços e de recursos de acessibilidade que eliminem as barreiras e promovam a inclusão plena;

III - projeto pedagógico que institucionalize o atendimento educacional especializado, assim como os demais serviços e adaptações razoáveis, para atender às características dos estudantes com deficiência e garantir o seu pleno acesso ao currículo em condições de igualdade, promovendo a conquista e o exercício de sua autonomia;

IV - oferta de educação bilíngue, em Libras como primeira língua e na modalidade escrita da língua portuguesa como segunda língua, em escolas e classes bilíngues e em escolas inclusivas;

V - adoção de medidas individualizadas e coletivas em ambientes que maximizem o desenvolvimento acadêmico e social dos estudantes com deficiência, favorecendo o acesso, a permanência, a participação e a aprendizagem em instituições de ensino;

X - adoção de práticas pedagógicas inclusivas pelos programas de formação inicial e continuada de professores e oferta de formação continuada para o atendimento educacional especializado;

XV - acesso da pessoa com deficiência, em igualdade de condições, a jogos e a atividades recreativas, esportivas e de lazer, no sistema escolar;

XVII - oferta de profissionais de apoio escolar (Brasil, 2015).

Embora essas políticas desenvolvidas nas últimas décadas sejam um avanço importante para a inclusão, elas ainda não avançaram como deveriam. Isso porque, conforme Mantoan (2003), elas atuam principalmente para solucionar crises pontuais, mas não questionam as raízes que estruturam a exclusão escolar. Nesse sentido, a autora questiona o porquê, mesmo em um contexto globalizado, em que as diversas informações são compartilhadas, as inovações não alcançam o cenário brasileiro plenamente. Nas palavras da autora: “Por que não constatamos a presença dessas inovações em nosso cotidiano? Onde estariam sendo bloqueadas? O que impede que essas novidades sejam bem recebidas pelos professores?” (Mantoan, 2003, p. 26).

O primeiro ponto destacado pela autora é que as escolas brasileiras nem sempre levam a sério esse compromisso com a política nacional voltada para a inclusão. Existe uma diferença entre o que está na lei e o que acontece na prática. Para ela, “Uma coisa é o que está escrito, outra é o que acontece” (Mantoan, 2003,

p. 26). Outra barreira destacada pela autora acontece quando as escolas tentam promover a inclusão a partir de práticas exclusivas para pessoas com deficiência, mas acabam, contraditoriamente, afastando esse público dos demais.

A autora menciona ainda o problema da categorização dos estudantes (em deficientes, carentes, comportados, inteligentes, hiperativos, agressivos etc.), que impede de enxergá-los como seres singulares e construídos por múltiplas características. Desse modo, ela defende a necessidade de repensar o conceito de inclusão. Para a autora: “Os subterfúgios teóricos que distorcem propositalmente o conceito de inclusão, condicionando-a à capacidade intelectual, social e cultural dos alunos, para atender as expectativas e exigências da escola precisam cair por terra com urgência” (Mantoan, 2003, p. 29).

A inclusão, portanto, é fundamental para melhorar as condições da escola, para que esse espaço possa proporcionar o desenvolvimento dos estudantes para que eles se tornem cidadãos, com suas respectivas identidades socioculturais e com possibilidades de se viver dignamente. Mantoan (2003), após investigar como foi dado o período histórico do ensino tradicional e a dinâmica escolar, vai pensar como a inclusão real pode acontecer na escola, afirmando que a instituição precisa conhecer o seu espaço e torná-lo verdadeiramente inclusivo. Para isso, a autora ressalta os desafios: da inovação, ações no sentido da afetividade nas turmas escolares e das perspectivas que se abrem da educação escolar e, também, implementação de projetos.

Mantoan (2003) propõe como fazer para que a escola possa ser acolhedora, um espaço transformador de conhecimento que possa acolher todos e se transformar em um ambiente verdadeiramente inclusivo. A intenção é que a escola se organize em um ambiente extremamente positivo a todos, o que ainda é um desafio, pois ainda esse ambiente inclusivo não é possível para todos, visto que o sistema educacional segue restrito, uma vez colocando e segregando os estudantes entre “regulares” e “especiais”, restringindo sua identidade pessoal a esses rótulos, aliados a motivos que são: “[...] pressões corporativas, ignorância dos pais e acomodação dos professores” (Mantoan, 2003, p. 31).

Nas redes de ensino, entre as escolas públicas e privadas que adotaram medidas inclusivas, Mantoan (2003) destaca que há 3 ângulos de observação dessas mudanças. A autora evidencia: “as mudanças podem ser observadas sob três ângulos: o dos desafios provocados por essa inovação; o das ações no sentido

de efetivá-las nas turmas escolares, incluindo o trabalho de formação dos professores; e, finalmente o das perspectivas que se abrem à educação escolar, a partir da implementação de projetos inclusivos” (Mantoan, 2003, p. 31).

Nesse sentido, há a perspectiva de que a novidade traz estranhamentos e dificuldades para a implementação, o que faz da formação dos professores essencial para que eles possam ensinar de forma mais compreensiva à variedade de alunos e tornem o ensino mais formativo, abrindo espaço para a existência de projetos que verdadeiramente promovem a inclusão.

Em um relato pessoal, Mantoan diz que recebe muitas críticas pelas ideias que ela dialoga acerca de uma escola inclusiva, e acaba sendo rotulada por tentar construir uma escola imaginária, o que é defendido por ela ao dizer que seus alunos não são ideais, mas ela trabalha com cada um dos estudantes, evitando colocá-los em modelos de uma normalidade irrealista. Isso é destacado em: “Eu trabalho com as peculiaridades de cada um e considerando as singularidades de todas as suas manifestações intelectuais, sociais, culturais e físicas. Trabalho com alunos de carne e osso. Não tenho alunos ideais” (Mantoan, 2003, p. 32).

Nessa perspectiva, a autora defende uma ideia de escola real, que se pauta não mais em ajustar os estudantes às velhas exigências, mas sim na mudança na própria estrutura escolar, isto é, uma escola aberta para todos. Para ela, existem algumas frentes fundamentais para se alcançar esse modelo, tais como: recriar o modelo educativo escolar, com um ensino voltado para todos; exercitar habilidades mínimas para o exercício da cidadania em toda a comunidade escolar, como a cooperação, o diálogo, a solidariedade, a criatividade e o espírito crítico. A autora também pontua outro ponto importante para a reflexão do estudante que é garantir tempo e liberdade para aprender; além de atuar na valorização do trabalho docente para a construção de um ensino sem exclusões (Mantoan, 2003).

O primeiro ponto apresentado pela autora é a recriação do modelo educativo, pelo desenvolvimento de novas abordagens que não se alinhem ao modelo tradicional, por meio de uma superação desse tradicionalismo. Segundo Mantoan (2003), enquanto o modelo tradicional mantém uma prática conservadora de ensino, que se baseia em memorizar informações e decorar datas e fórmulas de maneira fragmentada, a sua superação defende que haja um foco tanto no conteúdo, como na forma como ele é transmitido. A prioridade agora passa a ser

refletir e relacionar esses conhecimentos, para a construção de estudantes críticos e engajados socialmente.

A defesa pela educação inclusiva é fundamentada também em uma construção de um projeto escolar que é desenvolvido com conexões, com a parceria das famílias e da comunidade, por exemplo. Nesse mesmo seguimento, a autora defende que em sala de aula, esse contexto colaborativo também deve ser valorizado, pois por meio da aproximação dos estudantes entre si, a mediação favorece que o conhecimento aconteça de modo crítico e reflexivo.

Tem-se um ensino de qualidade a partir de condições de trabalho pedagógico que implicam formação de redes de saberes e de relações, que se entrelaçam por caminhos imprevisíveis para chegar ao conhecimento; existe ensino de qualidade quando as ações educativas se pautam na solidariedade, na colaboração, no compartilhamento do processo educativo com todos os que estão direta ou indiretamente nele envolvidos (Mantoan, 2003, p. 34).

Com o situar desse novo modelo de escola, que traz um espaço educativo de colaboração, que é importante para a formação de indivíduos autônomos e críticos, Mantoan (2003) coloca outro elemento para esse ambiente: a valorização das diferenças pela convivência entre os pares. Para ela, as escolas devem estar abertas às diferenças, construindo possibilidades para um ensino de qualidade voltado para todos, sem exclusões, conforme a reestruturação de um projeto pedagógico com novas perspectivas de uma ação educativa (Mantoan, 2003).

Para pôr em prática esse projeto pedagógico, é preciso uma reorganização na cultura escolar, pensando na construção de normas gerais. Uma vez que se visa uma escola inclusiva, estas normas devem levar em consideração informações que utilizem como ponto de partida a vivência dos alunos e as possibilidades concretas da escola para ensinar os conteúdos, incluindo diferentes matérias, em que as disciplinas não sejam fins em si mesmas, integrando os conhecimentos, ao contrário de promover sua fragmentação (Mantoan, 2003).

Apresentando formas inclusivas de organização do projeto pedagógico, Mantoan (2003) aponta a experiência dos chamados ciclos de formação, solução que visava mudar os critérios de agrupamento escolar, eliminando a seriação e, assim, o modo de avaliação do aprendizado do estudante, oferecendo mais tempo para aprendizagem que ocorreria mediante o ritmo e as condições de desenvolvimento de cada aluno. Para Mantoan (2003), “Como essas experiências

variam entre os alunos, mesmo sendo membros de uma mesma comunidade, a implantação dos ciclos de formação é uma solução justa e muito adequada para se mudar os critérios de agrupamento escolar atuais” (p. 36). Os ciclos foram uma novidade não aceita por pais e professores, pois eles estavam preocupados com a competição dos níveis de aprendizado dos estudantes. Acreditavam que “misturar” os alunos iria atrapalhar o aprendizado (Mantoan, 2003). Como descreve Mantoan (2003), o ensino diferenciado para alunos com deficiências ou dificuldades não era bem-visto por pais e professores adaptados ao paradigma conservador, pois para eles essa não é uma solução inclusiva visto que continua segregando e discriminando os alunos.

Para Mantoan (2003), a inclusão parte da ideia de que cada um aprende segundo seus limites e possibilidades, sendo isto que gerará a recriação dos espaços escolares, marcados pela individualização das tarefas, resultando em alunos que se apoiam entre si. Além disso, é preciso descentralizar a administração, promovendo maior autonomia pedagógica para o professor e melhorar a comunicação entre professores e demais profissionais da escola, visando, assim, maior participação tanto no que acontece em sala de aula quanto nos ambientes educativos da escola (Mantoan, 2003).

3. CONSIDERAÇÕES FINAIS

A inclusão escolar parte do pressuposto de que a educação deve ser para todos, sem exceção, independentemente da cor, origens ou condições físicas e de saúde dos alunos, buscando oferecer possibilidades de ensino que levem em conta as particularidades de cada indivíduo em fase escolar, abrangendo a pluralidade de existências presentes na escola.

Antigamente, as pessoas com deficiência eram excluídas, rejeitadas pela sociedade e consideradas um peso para as pessoas de sua família. Com base nesse paradigma, acreditava-se que pessoas com deficiência eram incapazes de aprender e de frequentar o ensino regular, concepção que instituiu, inicialmente, uma escola com currículo desintegrado, sem conexões entre as disciplinas, e baseada na ideia de separação entre alunos “normais” e alunos com deficiência. Acreditava-se que os alunos com deficiência iriam atrapalhar o ensino dos “normais”.

Como aponta Mantoan (2003), é imprescindível que essas pessoas estejam dentro do espaço escolar, aprendendo coletivamente, sem separação e dentro das suas capacidades. Entretanto, a escola brasileira ainda não alcançou efetivamente tal objetivo, pois mesmo com os ganhos legislativos da Constituição de 1988 e com o Decreto nº 3.956, de 8 de outubro de 2001, prevendo a proteção e a inclusão plena das pessoas com deficiência na sociedade, proibindo qualquer forma de discriminação e garantindo o pleno exercício de seus direitos humanos e liberdades fundamentais; o espaço escolar ainda é segregador e pouco inclusivo.

Nesse sentido, é possível compreender que já existem leis que respaldam a urgência da inclusão de pessoas com deficiência, não apenas no espaço, mas nas atividades escolares. Todavia, esses espaços são escassos na realidade social brasileira, em razão da coexistência de pensamentos e ideologias contraditórias, em que a ideologia dominante continua prevalecendo. Em outras palavras, os paradigmas não inclusivos que regem as instituições seguem sendo reproduzidos.

Desse modo, por meio da realização dessa pesquisa, pôde-se compreender que a falta de inclusão nas escolas não é responsabilidade exclusiva do professor, mas faz parte de todo um sistema que inclui: Estado, especialmente as Secretarias de Educação, as famílias e toda a comunidade. Sistema que sustenta um pensamento capacitista que impede a efetivação de uma inclusão de qualidade.

REFERÊNCIAS

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Promulgada em 5 de outubro de 1988. Brasília, DF: Presidência da República, [2022]. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm. Acesso em: 13 mai. 2026.

BRASIL, Ministério da Educação. **Lei nº 9.394**. de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, DF, 1996. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L9394.htm. Acesso: 12 jun. 2026.

BRASIL. **Decreto nº 3.956**, de 8 de outubro de 2001. Promulga a Convenção Interamericana para a Eliminação de Todas as Formas de Discriminação contra as Pessoas Portadoras de Deficiência. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/2001/d3956.htm. Acesso em: 13 mai. 2026.

BRASIL, **Lei nº 13.146/2015**, de 6 de julho de 2015. Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência). Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2015/lei/l13146.htm. Acesso em: 12 jun. 2026.

MANTOAN. Maria Teresa Eglér. **Inclusão escolar**: O que é? Por quê? Como fazer? 1ª edição, São Paulo: Moderna, 2003.