

IDEAU

EDUCAÇÃO, DIFICULDADES E DEFICIÊNCIA DE APRENDIZAGEM: REFLEXÕES E PRÁTICAS NO CONTEXTO DA INCLUSÃO ESCOLAR, DIVERSIDADE E EQUIDADE NO ENSINO

EDUCATION, LEARNING DIFFICULTIES AND DISABILITIES: REFLECTIONS AND PRACTICES IN THE CONTEXT OF SCHOOL INCLUSION, DIVERSITY AND EQUITY IN EDUCATION

EDUCACIÓN, DIFICULTADES DE APRENDIZAJE Y DISCAPACIDADES: REFLEXIONES Y PRÁCTICAS EN EL CONTEXTO DE LA INCLUSIÓN ESCOLAR, LA DIVERSIDAD Y LA EQUIDAD EN EDUCACIÓN

José Flávio da Paz

Pós-Doutorando em Educação, Logos University International (UniLogos), Miami, Flórida, Estados Unidos. E-mail: jfp1971@gmail.com
Orcid: <https://orcid.org/0000-0002-6600-9548>

Lidiane Silva dos Santos

Doutoranda em Educação na Amazônia, Universidade Federal de Rondônia (UNIR), Porto Velho, Rondônia, Brasil. E-mail: lydysyl1212@hotmail.com
Orcid: <https://orcid.org/0009-0007-0350-1387>

Ivana Carla de Oliveira Lopes

Doutora em Ciências da Educação, Facultad Interamericana de Ciencias Sociales (FICS), Assunção, Paraguai. E-mail: ivanaclopes@gmail.com
Orcid: <https://orcid.org/0000-0001-7271-0448>

Patrícia Oliveira de Freitas

Doutora em Letras, Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ), Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, Brasil. E-mail: patricia.oliveira@ifam.edu.br
Orcid: <https://orcid.org/0000-0001-5007-5367>

Joelza dos Santos Silva

Mestranda em Educação Escolar, Universidade Federal de Rondônia (UNIR), Porto Velho, Rondônia, Brasil. E-mail: joelzaspedrosa@gmail.com
Orcid: <https://orcid.org/0009-0008-3094-1975>

DOI:10.55905/reiv5n2-007

Submitted on: 7.5.2025 | Accepted on: 7.7.2025 | Published on: 7.22.2025

RESUMO

O presente trabalho, propõe uma reflexão crítica e fundamentada sobre os desafios e as possibilidades da inclusão educacional no Brasil. Em um cenário marcado por desigualdades históricas e estruturais, pensar uma escola que acolha a diversidade e promova a equidade exige compromisso com práticas pedagógicas inovadoras, políticas públicas consistentes e formação docente contínua. O objetivo é analisar, à luz de referenciais teóricos e legais, como as dificuldades e deficiências de aprendizagem são compreendidas no contexto escolar, e de que forma elas influenciam o processo de inclusão. A metodologia utilizada é a revisão bibliográfica, com base em autores como Vygotsky (1994), Mantoan (2003), Carvalho (2008), Nóvoa (1995), entre outros, além da análise de documentos oficiais, como a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN nº 9.394/1996), a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (2008) e a Base Nacional Comum Curricular (BNCC, 2017). Os resultados indicam que, apesar dos avanços normativos, persistem lacunas significativas no que se refere à prática inclusiva nas escolas: há deficiências na formação inicial e continuada dos professores, carência de recursos didáticos acessíveis e resistência institucional à mudança de paradigmas. A contribuição deste estudo reside em fortalecer o debate sobre a inclusão escolar como princípio ético e político, promovendo a valorização das singularidades de cada estudante e garantindo o seu direito à aprendizagem. Para a sociedade, evidencia-se a urgência de transformar a educação em um espaço de pertencimento, justiça social e respeito às diferenças.

Palavras-chave: Educação Inclusiva. Dificuldades de Aprendizagem. Deficiência. Diversidade. Equidade e Ensino.

ABSTRACT

This paper proposes a critical and well-founded reflection on the challenges and possibilities of educational inclusion in Brazil. In a scenario marked by historical and structural inequalities, designing a school that welcomes diversity and promotes equity requires a commitment to innovative pedagogical practices, consistent public policies, and ongoing teacher training. The objective is to analyze, in light of theoretical and legal frameworks, how learning difficulties and deficiencies are understood in the school context, and how they influence the inclusion process. The methodology used is a bibliographic review, based on authors such as Vygotsky (1994), Mantoan (2003), Carvalho (2008), Nóvoa (1995), among others, in addition to the analysis of official documents, such as the Law of Guidelines and Bases of National Education (LDBEN nº 9.394/1996), the National Policy of Special Education in the Perspective of Inclusive Education (2008) and the National Common Curricular Base (BNCC, 2017). The results indicate that, despite normative advances, significant gaps persist regarding inclusive practice in schools: there are deficiencies in the initial and continuing training of teachers, a lack of accessible teaching resources and institutional resistance to paradigm change. The contribution of this study lies in strengthening the debate on school inclusion as an ethical and political principle, promoting the appreciation of the singularities of each student and guaranteeing their right to

learning. For society, there is an urgent need to transform education into a space of belonging, social justice and respect for differences.

Keywords: Inclusive Education. Learning Difficulties. Disability. Diversity. Equity and Education.

RESUMEN

Este artículo propone una reflexión crítica y bien fundamentada sobre los desafíos y posibilidades de la inclusión educativa en Brasil. En un escenario marcado por desigualdades históricas y estructurales, diseñar una escuela que acoja la diversidad y promueva la equidad requiere un compromiso con prácticas pedagógicas innovadoras, políticas públicas consistentes y formación docente continua. El objetivo es analizar, a la luz de los marcos teóricos y legales, cómo se entienden las dificultades y deficiencias de aprendizaje en el contexto escolar y cómo influyen en el proceso de inclusión. La metodología utilizada es una revisión bibliográfica, basada en autores como Vygotsky (1994), Mantoan (2003), Carvalho (2008), Nóvoa (1995), entre otros, además del análisis de documentos oficiales, como la Ley de Directrices y Bases de la Educación Nacional (LDBEN nº 9.394/1996), la Política Nacional de Educación Especial en la Perspectiva de la Educación Inclusiva (2008) y la Base Curricular Nacional Común (BNCC, 2017). Los resultados indican que, a pesar de los avances normativos, persisten importantes brechas en la práctica inclusiva en las escuelas: existen deficiencias en la formación inicial y continua del profesorado, falta de recursos didácticos accesibles y resistencia institucional al cambio de paradigma. La contribución de este estudio radica en fortalecer el debate sobre la inclusión escolar como principio ético y político, promoviendo la valoración de las singularidades de cada estudiante y garantizando su derecho al aprendizaje. Para la sociedad, existe una necesidad urgente de transformar la educación en un espacio de pertenencia, justicia social y respeto por las diferencias.

Palabras clave: Educación Inclusiva. Dificultades de Aprendizaje. Discapacidad. Diversidad. Equidad y Educación.

1 INTRODUÇÃO

A educação inclusiva tem sido um dos maiores desafios e compromissos éticos das democracias contemporâneas. Embora internacionalmente reconhecida como direito humano fundamental, sua implementação real nas escolas brasileiras ainda encontra inúmeros entraves que denunciam uma distância alarmante entre o discurso da inclusão e a efetivação de práticas pedagógicas que acolham, com equidade, a diversidade de sujeitos que

compõem a comunidade escolar. Este trabalho defende que a inclusão escolar no Brasil, embora amparada por avanços legais significativos, permanece limitada por estruturas excludentes, heranças históricas de segregação e um modelo de ensino que ainda privilegia o aluno “normalizado” em detrimento daqueles com dificuldades, limitações, transtornos e deficiências de aprendizagem.

Essa tensão entre ideal e prática é antiga, mas ganha novas dimensões em contextos sociais marcados pela desigualdade estrutural, pela precarização da formação docente e pela permanência de paradigmas clínicos na abordagem da diferença. A Declaração de Salamanca (1994) foi um marco internacional nesse campo e já sinalizava que a escola deveria se transformar, e não o aluno, como podemos contatar no seguinte trecho desse documento:

(...)

aqueles com necessidades educacionais especiais devem ter acesso à escola regular, que deveria acomodá-los dentro de uma Pedagogia centrada na criança, capaz de satisfazer a tais necessidades, • escolas regulares que possuam tal orientação inclusiva constituem os meios mais eficazes de combater atitudes discriminatórias criando-se comunidades acolhedoras, construindo uma sociedade inclusiva e alcançando educação para todos; além disso, tais escolas provêm uma educação efetiva à maioria das crianças e aprimoram a eficiência e, em última instância, o custo da eficácia de todo o sistema educacional (UNESCO, 1994, p. 1).

Contudo, mais de trinta anos após esse documento, muitas escolas ainda operam sob a lógica oposta: exigem que o estudante se adapte ao modelo pedagógico vigente, sem reconfigurar currículo, tempo, espaço ou relações. Tal contradição é especialmente visível na forma como se trata a deficiência de aprendizagem, muitas vezes confundida com incapacidade, patologizada e tratada como obstáculo individual e não como um problema relacional e estrutural.

O Brasil avançou ao institucionalizar políticas de inclusão, como a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (PNEEPEI), de 2008, que afirma a educação como um direito de todos e estabelece o Atendimento Educacional Especializado (AEE) como um serviço complementar e não substitutivo da escolarização. No entanto, políticas públicas

não se sustentam apenas em seu desenho formal: exigem compromisso político, investimento contínuo e mudanças profundas na cultura escolar.

A análise crítica que se propõe aqui parte da tese de que a inclusão escolar, tal como está estruturada hoje no Brasil, esbarra em três grandes obstáculos: a permanência do paradigma médico-clínico, a falta de formação crítica dos profissionais da educação e a resistência das instituições escolares em transformar suas práticas e concepções normativas. Esses elementos não apenas comprometem a eficácia das políticas inclusivas, mas também reforçam desigualdades históricas e epistemológicas.

Como alerta Mantoan (2003), não se trata de “inserir o diferente no mesmo espaço físico”, mas de reconfigurar a escola em todas as suas dimensões para que ela se torne, de fato, um espaço para todos. Segundo essa autora:

A inclusão escolar não é uma proposta apenas para os alunos que têm deficiências, dificuldades ou distúrbios de aprendizagem. Trata-se de uma nova forma de pensar e praticar a educação, em que todos são considerados diferentes e, portanto, todos devem ser contemplados por um mesmo sistema educacional (Mantoan, 2003, p. 42).

O que se observa, porém, é uma prática marcada por ações compensatórias e assistencialistas, muitas vezes justificadas pelo “bom senso” e não por fundamentações pedagógicas consistentes. A responsabilidade pelo fracasso escolar é frequentemente deslocada para o estudante, quando deveria ser assumida pelo sistema educacional em sua incapacidade de lidar com a diferença.

Essa lógica é ainda mais preocupante quando observamos a crescente tentativa de retrocesso institucional, como o Decreto nº 10.502/2020, que propõe a criação de escolas e classes especiais, enfraquecendo os princípios da PNEEPEI. Tal proposta, embora suspensa judicialmente, revela uma tentativa de retorno a práticas segregadoras, disfarçadas de inclusão especializada. É fundamental compreender que o movimento pela educação inclusiva não é apenas técnico, mas político: ele desafia a própria ideia de normalidade e exige a revisão crítica das estruturas escolares tradicionais.

Além disso, a relação entre deficiência de aprendizagem e práticas

pedagógicas excludentes deve ser profundamente discutida. Muitas dificuldades identificadas nos estudantes decorrem mais da rigidez curricular e da monocultura avaliativa do que de limitações cognitivas reais. Vygotsky (1994), ao propor a ideia de “zona de desenvolvimento proximal”, já alertava para a importância de reconhecer o potencial de aprendizagem para além do que o aluno demonstra de forma imediata. Parafraseando esse pensador, é através da interação social que a criança internaliza estruturas de pensamento, e é exatamente nessa interação que se pode encontrar o espaço para a superação de barreiras ditas intransponíveis (Vygotsky, 1994, p. 98).

Ou seja, é na mediação, na escuta e na criação de percursos pedagógicos sensíveis que se constrói uma escola inclusiva. E isso exige, necessariamente, um rompimento com a lógica da homogeneidade que ainda impera nas salas de aula.

Portanto, discutir inclusão, deficiência e dificuldades de aprendizagem não é uma tarefa técnica ou administrativa. Trata-se de um debate que implica visão de mundo, concepção de ser humano e escolha política. Este trabalho parte dessa premissa e se propõe a realizar uma análise crítica da educação inclusiva no Brasil, com foco nos seus impasses e potencialidades.

2 REFERENCIAL TEÓRICO

Discutir inclusão escolar à luz das dificuldades e deficiências de aprendizagem exige mais do que categorias técnicas ou legais. É necessário assumir um posicionamento ético e político, capaz de reconhecer que a escola, tal como se estrutura historicamente, opera muitas vezes como dispositivo de exclusão - mesmo quando afirma o contrário. Nesse sentido, torna-se indispensável adotar referenciais que desafiem as bases da normalidade escolar, e não apenas ofereçam soluções operacionais. Por isso, este trabalho recorre a três eixos teóricos centrais: interseccionalidade, epistemologias críticas e educação anticapacitista. Mais do que categorias de análise, são lentes que deslocam o olhar e nos convocam a reimaginar o papel da educação em sociedades desiguais e excludentes.

2.1 INTERSECCIONALIDADE: A COMPLEXIDADE DA EXCLUSÃO

O termo "interseccionalidade" foi cunhado pela jurista e professora Kimberlé Crenshaw em 1989. Ela introduziu o conceito em um artigo acadêmico intitulado *Demarginalizing the Intersection of Race and Sex: A Black Feminist Critique of Antidiscrimination Doctrine, Feminist Theory and Antiracist Politics*. Nele, Crenshaw argumenta que as experiências de mulheres negras não podem ser compreendidas apenas pelas lentes do racismo ou do sexismo isoladamente, pois esses sistemas de opressão se entrelaçam de maneira complexa.

Ainda sobre a mulher negra, continua Kilomba, ser essa antítese de branquitude e masculinidade dificulta que ela seja vista como sujeito. O olhar tanto de homens brancos e negros, quanto de mulheres brancas, confinaria a mulher negra a um local de subalternidade muito mais difícil de ser ultrapassado (Ribeiro *apud* Kilomba, 2019, p. 29)

Desse modo, a interseccionalidade, refere-se à forma como diferentes formas de discriminação, como raça, gênero, classe, orientação sexual, entre outras, se sobrepõem e se combinam para criar experiências únicas de opressão ou privilégio. A interseccionalidade, portanto, denuncia o limite das abordagens que analisam opressões de forma isolada. Na prática escolar, isso se traduz na invisibilidade de sujeitos cujas experiências são moldadas simultaneamente por diversos marcadores sociais: gênero, raça, deficiência, classe, orientação sexual entre muitas outras. A inclusão, quando pensada de modo genérico e descontextualizado, não contempla esses cruzamentos. Ao contrário, reforça a ideia de "universalismo branco, masculino e normativo".

Alia-se nesse processo de banimento social a exclusão das oportunidades educacionais, o principal ativo para a mobilidade social no país. Nessa dinâmica, o aparelho educacional tem se constituído, de forma quase absoluta, para os racialmente inferiorizados, como fonte de múltiplos processos de aniquilamento da capacidade cognitiva e da confiança intelectual. É fenômeno que ocorre pelo rebaixamento da auto-estima que o racismo e a discriminação provocam no cotidiano escolar; pela negação aos negros da condição de sujeitos de conhecimento, por meio da desvalorização, negação ou ocultamento das contribuições do Continente Africano e da diáspora africana ao patrimônio cultural da humanidade; pela imposição do embranquecimento cultural e pela produção do fracasso e evasão

escolar. A esses processos denominamos epistemicídio (Carneiro, 2017).

Diante do exposto, é preciso perguntar: quem está sendo incluído? Em que condições? Quem permanece à margem mesmo dentro das nossas salas de aula? A interseccionalidade não oferece respostas fáceis, mas exige que sejamos capazes de reconhecer que algumas vidas parecem importar muito menos no interior de determinadas escolas, inclusive aquelas com laudos, mas sem escuta. Afinal, a exclusão não acontece apenas por não estar presente. Ela ocorre também quando as inúmeras diferenças e singularidades estão presentes no espaço escolar, mas não são considerados plenamente humanos.

De forma simples, seria pensar na mulher como algo que possui uma função. Uma cadeira, por exemplo, serve para que a gente possa sentar, uma caneta, para que possamos escrever. Seres humanos não deveriam ser pensados da mesma forma, pois isso seria destituir-lhes de humanidade. Mas esse olhar masculino, segundo a pensadora, coloca a mulher nesse lugar, impedindo-a de ser um “para si”, sujeito em linguagem ontológica sartreana. E isso também se dá porque o mundo não é apresentado para as mulheres com todas as possibilidades, sua situação lhe impõe esse lugar de Outro (Ribeiro *apud* Beauvoir, 2019, p. 26).

Assim, refletir sobre inclusão sem interseccionalidade é manter uma pedagogia míope, que vê a estudante e/ou o estudante pela metade. É também reforçar uma política pública que se pretende universal, mas que, na prática, reproduz hierarquias entre corpos, histórias, memórias e saberes.

2.2 EPISTEMOLOGIAS CRÍTICAS: QUEM DEFINE O QUE É SABER?

A escola é, historicamente, uma instituição marcada por um projeto epistêmico que legitima determinados conhecimentos como superiores, neutros e universais, apagando outras formas de saber. Boaventura de Sousa Santos (2009), ao propor as “epistemologias do Sul”, argumenta que há um “epistemicídio” em curso: uma destruição sistemática dos saberes que emergem das margens, dos territórios periféricos, dos corpos racializados, feminizados ou deficientes.

Nisso consistiu o epistemicídio, ou seja, a supressão dos conhecimentos locais perpetrados por um conhecimento alienígena (Santos: 1998, 208). De facto, sob o pretexto da 'missão colonizadora', o projecto da colonização procurou homogeneizar o mundo, obliterando as diferenças culturais (Meneses, 2007). Com isso, desperdiçou-se muita experiência social e reduziu-se a diversidade epistemológica, cultural e política do mundo. Na medida em que sobreviveram, essas experiências e essa diversidade foram submetidas à norma epistemológica dominante: foram definidas (e, muitas vezes, acabaram-se auto-definindo) como saberes locais e contextuais apenas utilizáveis em duas circunstâncias: como matéria prima para o avanço do conhecimento científico; como instrumento de governo indirecto, inculcando nos povos e práticas dominantes a ilusão credível de serem auto-governados. A perda de uma auto-referência genuína não foi apenas uma perda gnosiológica, foi também, e sobretudo, uma perda ontológica: saberes inferiores próprios de seres inferiores (Santos e Meneses, 2009, p. 10)

Coadunando com essa premissa, a inclusão escolar, torna-se ambígua. Ao mesmo tempo que acolhe a diferença no espaço físico, muitas vezes exige que ela se conforme aos modos hegemônicos de pensar e aprender. O estudante deve caber no currículo, e não o contrário. E, a diversidade, nesse cenário, deverá ser sempre bem-vinda, desde que silenciosa e sem reconhecer e valorizar as diversas formas de conhecimento existentes no mundo, pois ironicamente, a justiça social não pode ser alcançada.

Desse modo, uma inclusão verdadeiramente crítica precisa também ser epistemicamente diversa. Precisa admitir que o modo como definimos inteligência, competência, leitura e escrita está atravessado por valores eurocêntricos e capacitistas. A escola precisa desaprender, abrir-se para o diálogo, reconstruir seus próprios critérios de valor.

Adotar epistemologias críticas significa questionar o que é considerado deficiência, quem define o que é aprender "de forma adequada" e por que certas linguagens, como o corpo, o gesto, o silêncio entre outras são desvalorizadas. É permitir que os estudantes ensinem, também, a escola a reaprender.

Assim,

O preparo científico do professor ou da professora deve coincidir com sua retidão ética. É uma lástima qualquer descompasso entre aquela e esta. Formação científica, correção ética, respeito aos outros, coerência, não permitir que o nosso mal-estar pessoal ou a nossa antipatia com relação ao outro nos façam acusá-lo do que não fez são obrigações a cujo cumprimento devemos humilde, mas

perseverantemente nos dedicar. (Freire, 2012, p. 15)

2.3 EDUCAÇÃO ANTICAPACITISTA: PARA ALÉM DA ACESSIBILIDADE

A perspectiva anticapacitista vai além das adaptações físicas ou curriculares. Ela desafia a própria lógica da normalidade, sobre a qual se constrói o ideal de sujeito educável. O capacitismo - termo ainda pouco difundido, mas radical em seu impacto, refere-se à discriminação sistemática contra pessoas com deficiência, baseada na crença de que corpos e mentes “capazes” são superiores e desejáveis.

No contexto escolar, essa lógica aparece de forma sutil: na desconfiança sobre a capacidade do aluno com deficiência; na medicalização de comportamentos; na priorização de resultados padronizados; no despreparo (e muitas vezes na negação) do professor diante da diferença. O anticapacitismo, portanto, não é um mero “recurso didático”. É uma postura ética e política, que coloca em xeque toda a estrutura meritocrática da escola.

Da mesma maneira, o capacitismo cria barreiras invisíveis, que se manifestam em olhares, expectativas e currículos. O combate a essa estrutura exige mais do que empatia. Exige transformação. Exige que a escola pare de esperar que o aluno se ajuste, se encaixe, se encasule, e comece a adaptar-se ao aluno. Enquanto a deficiência for vista como *déficit*, a inclusão será sempre condicional.

A educação anticapacitista propõe, assim, uma revisão profunda: curricular, formativa, institucional. É um chamado à reconstrução da escola como espaço de libertação, e não de controle. Como território onde a diferença é potência, não problema.

2.4 ARTICULAÇÃO DAS PERSPECTIVAS E PROPOSIÇÃO CRÍTICA

As três perspectivas apresentadas: interseccionalidade, epistemologias críticas e educação anticapacitista, não se somam, simplesmente. Elas se entrelaçam, se potencializam, e nos permitem uma leitura mais profunda da

inclusão escolar. Juntas, afirmam uma tese central deste trabalho: não há inclusão possível sem crítica aos sistemas que historicamente definiram quem merece ingressar, estar e permanecer na escola e em que condições.

Adotar tais referências é optar por um projeto de educação que recusa a neutralidade institucional, reconhece que o conhecimento é situado, histórico e político e assume a diversidade não como exceção, mas como regra da vida social.

Nesse sentido, incluir não é apenas garantir matrícula. É reconstruir significados, repensar métodos, reconhecer vozes e escutar aquilo que a escola, por tanto tempo, ignorou. É também compreender que a luta pela inclusão é uma luta por dignidade epistemológica, por reconhecimento social e por justiça pedagógica.

A inclusão escolar não pode se sustentar sobre os pilares do assistencialismo ou da tolerância. Ela exige deslocamentos: teóricos, práticos e afetivos. Para isso, é necessário que professores, gestores, pesquisadores e formuladores de política pública se deixem afetar pela crítica e pela possibilidade de fazer diferente.

Neste trabalho, defendemos que somente uma educação informada e formadora por uma perspectiva interseccional, epistêmica e anticapacitista será capaz de enfrentar, com seriedade, os desafios da inclusão escolar no Brasil. E que o primeiro passo para isso é assumir que a escola, em sua forma atual, ainda exclui.

3 METODOLOGIA

A reflexão sobre educação, dificuldades e deficiência de aprendizagem no contexto da inclusão escolar demanda um olhar crítico e aprofundado sobre as múltiplas dimensões que permeiam essas questões. Por isso, este estudo opta por uma investigação baseada em revisão bibliográfica, não como um mero constructo de dados, mas como um exercício epistemológico que busca problematizar e dialogar com diferentes perspectivas teóricas que desafiam as concepções hegemônicas sobre inclusão.

A literatura selecionada não foi escolhida arbitrariamente, mas de forma criteriosa, buscando obras que trouxessem à tona discussões relevantes sobre interseccionalidade, epistemologias críticas e educação anticapacitista. O propósito foi reunir materiais que, de maneira crítica, evidenciam as complexidades e contradições da escola brasileira, sobretudo no que diz respeito às múltiplas formas de exclusão e às possíveis estratégias de resistência e transformação. Ao privilegiar textos que cruzam saberes diversos e que rompem com a visão tradicional da deficiência como um problema individual, o estudo se insere em um movimento de ruptura com o modelo medicalizante e normativo que ainda prevalece.

A análise dos textos seguiu uma perspectiva crítica e reflexiva, procurando não apenas identificar conceitos, mas entender como esses discursos se entrelaçam, conflitam e desafiam as estruturas de poder que moldam a experiência escolar. Essa abordagem permitiu ir além da superficialidade e explorar as tensões entre o discurso oficial de inclusão e a realidade concreta da escolarização das pessoas com deficiência e dificuldades de aprendizagem. Ademais, a escolha por uma revisão crítica enfatiza que o conhecimento não é neutro, mas atravessado por interesses, ideologias e relações de poder.

Em última instância, a metodologia adotada reconhece que refletir sobre inclusão é também um compromisso ético e político. O processo de seleção e análise das fontes revela o compromisso do estudo com a construção de um conhecimento situado, que valorize a diversidade epistemológica e combata as formas veladas de exclusão, seja no discurso acadêmico, nas práticas pedagógicas ou nas políticas públicas. Assim, a revisão bibliográfica funciona como um espaço de diálogo e resistência, apontando caminhos possíveis para uma educação verdadeiramente inclusiva, equitativa e transformadora.

4 RESULTADOS E DISCUSSÃO

A partir da revisão crítica da literatura, fica claro que o processo de inclusão escolar se insere em um contexto histórico, político e social marcado por múltiplas contradições e desafios. Conforme Freire (2012) destacou, a educação nunca é neutra; ela é terreno de luta onde se reproduzem ou contestam relações de poder. Nesse sentido, a inclusão, enquanto ideal emancipatório, encontra-se frequentemente tensionada por estruturas excludentes que persistem mesmo sob políticas inclusivas formalmente estabelecidas.

Ao articular a interseccionalidade de Crenshaw (1989), observamos que a experiência escolar de estudantes com deficiência não pode ser compreendida sem reconhecer as interseções entre raça, classe, gênero e outras categorias sociais. Collins (2000) reforça essa análise ao afirmar que as opressões são interligadas e produzem efeitos simultâneos que não podem ser dissociados. No contexto brasileiro, Djamila Ribeiro (2017) destaca a persistência de um racismo estrutural que atravessa a escola, reproduzindo exclusões que se somam ao capacitismo. Essa complexidade exige que a inclusão escolar seja pensada a partir de uma abordagem que transcenda o individualismo, considerando os processos históricos e sociais que moldam as trajetórias dos sujeitos.

Por sua vez, a crítica às epistemologias dominantes ganha força nas contribuições de Boaventura de Sousa Santos e Maria paula Meneses (2009), que denuncia o “epistemicídio” — o apagamento dos saberes produzidos nas margens do sistema globalizado do conhecimento. A escola tradicional, ao privilegiar saberes eurocêntricos e normativos, mantém uma lógica excludente que relaciona à construção da “normalidade escolar”. Essa normalidade, segundo Gadotti (2011), funciona como uma norma reguladora que define quem é “digno” de aprender, excluindo quem não se enquadra nesses padrões.

Neste sentido, a inclusão não pode se limitar a adaptações superficiais; ela deve envolver uma descolonização epistemológica que valorize conhecimentos múltiplos e reconheça as pluralidades cognitivas dos estudantes. Dussel (2012) aponta para a necessidade de um diálogo intercultural que

problematize a universalidade dos saberes escolarizados e permita o reconhecimento das vozes silenciadas.

O diálogo intercultural não é apenas – ou principalmente – um diálogo entre os apologistas de suas culturas, que tentaram mostrar aos outros as virtudes e os valores de sua própria cultura. É, sobretudo, um diálogo entre os críticos de sua própria cultura (intelectuais da “fronteira” entre a própria cultura e a Modernidade). Não são *os que simplesmente a defendem de seus inimigos, mas que primeiramente a recriam a partir de pressupostos críticos* que se encontram em sua própria tradição cultural e da mesma Modernidade que se globaliza. A Modernidade pode servir como catalisador crítico (se utilizada pela mão especialista de críticos da própria cultura). No entanto, não é um diálogo entre os críticos do “centro” e os críticos da “periferia” cultural. É, sobretudo, *um diálogo entre os “críticos da periferia”*, um diálogo intercultural Sul-Sul, antes de ser um movimento para o diálogo Sul-Norte (p. 68)

No eixo da educação anticapacitista, autores como David (2014) e Skliar (2003) oferecem um diagnóstico contundente das barreiras invisíveis que o capacitismo estrutura na escola. O capacitismo, entendido como uma ideologia que naturaliza a superioridade dos corpos e mentes considerados “normais”, reproduz uma hierarquia que desqualifica e marginaliza as pessoas com deficiência. Assim, para além das adaptações físicas e curriculares, é imprescindível uma transformação cultural e política que questione os pressupostos sobre capacidade, mérito e normalidade.

A integração dessas perspectivas permite compreender que a exclusão escolar não é um acidente ou um problema isolado, mas um efeito das relações sociais e simbólicas que estruturam a educação. Afinal, a injustiça social está inscrita na estrutura do conhecimento e da educação. Portanto, o desafio da inclusão requer um compromisso ético-político para desconstruir essas estruturas e construir práticas educacionais verdadeiramente democráticas.

Em síntese, este estudo reforça que a inclusão escolar no Brasil demanda um olhar que articule as dimensões interseccionais das identidades, a pluralidade epistemológica e a crítica ao capacitismo estrutural. É fundamental reconhecer que a escola é um espaço de disputas simbólicas onde a diversidade deve ser afirmada como potência, e não tolerada como exceção. Apenas assim, será possível avançar em direção a uma educação que promova justiça,

equidade e respeito às diferenças.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A análise desenvolvida ao longo deste trabalho permitiu compreender que a inclusão escolar não se trata apenas de garantir acesso ao espaço físico da escola ou de implementar adaptações pontuais. Trata-se de uma tarefa política e pedagógica profundamente complexa, que demanda o enfrentamento de estruturas históricas de exclusão, cristalizadas em práticas cotidianas, discursos institucionais e epistemologias dominantes.

Ao percorrer criticamente as contribuições da interseccionalidade, das epistemologias críticas e da educação anticapacitista, tornou-se evidente que a inclusão real exige uma ruptura com a lógica da normatividade escolar. Mais do que aceitar a diferença, é preciso transformá-la em princípio organizador das práticas educativas. Essa transformação, contudo, não se faz apenas com recursos técnicos, leis ou protocolos — ela demanda sensibilidade, escuta, diálogo e uma profunda disposição para revisar as formas como concebemos o conhecimento, a aprendizagem e o sujeito educável.

A interseccionalidade nos ensinou que nenhuma identidade ou opressão atua isoladamente, e que, portanto, uma proposta inclusiva que ignore as múltiplas camadas de exclusão corre o risco de reforçá-las. As epistemologias críticas, por sua vez, mostraram que a produção do conhecimento escolar é também um campo de poder, onde saberes e modos de ser são legitimados ou desqualificados. Já a perspectiva anticapacitista revelou que a escola, ao se organizar a partir de um ideal de corpo e mente funcional, perpetua desigualdades sob a aparência de neutralidade.

Diante disso, este trabalho não pretendeu oferecer soluções definitivas, mas contribuir para a ampliação do debate sobre inclusão escolar, deslocando-o do campo técnico para o campo político e ético. Acredita-se que só com o compromisso coletivo, entre educadores, gestores, estudantes, famílias e formuladores de políticas, será possível criar espaços educativos que não apenas acolham a diversidade, mas que se deixem transformar por ela.

A tarefa de construir uma educação equitativa e inclusiva é contínua e desafiadora, mas absolutamente necessária. Se quisermos uma escola que reconheça a dignidade de todos os sujeitos, precisamos estar dispostos a reinventá-la com coragem crítica, escuta radical e disposição para aprender com aqueles que, historicamente, foram silenciados.

REFERÊNCIAS

BRASIL. Ministério da Educação. **Decreto nº 10.502**, de 30 de setembro de 2020. Institui a Política Nacional de Educação Especial: equitativa, inclusiva e com aprendizagem ao longo da vida. Brasília, 2020. Disponível em: <https://www.in.gov.br/en/web/dou/-/decreto-n-10.502-de-30-de-setembro-de-2020-280968912>. Acesso em: 3 jul. 2025.

BRASIL. Ministério da Educação. **Nota sobre a Política Nacional de Educação Especial** (atualização de 2021). Brasília: MEC, 29 ago. 2021. Disponível em: <https://www.gov.br/mec/pt-br/centrais-de-conteudo/notas/2023/politica-nacional-de-educacao-especial>. Acesso em: 3 jul. 2025.

BRASIL. Ministério da Educação. **Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva**. Brasília: MEC/SEESP, 7 jan. 2008. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/politicaeducaspecial.pdf>. Acesso em: 3 jul. 2025.

BRASIL. Ministério da Educação. **Política Nacional de Educação Especial: equitativa, inclusiva e com aprendizado ao longo da vida**. Brasília: MEC, set. 2020. Disponível em: <https://www12.senado.leg.br/noticias/arquivos/2020/11/12/politica-nacional-de-educacao-especial-2020/@@download/file>. Acesso em: 3 jul. 2025.

CARNEIRO, Sueli. Epistemicídio. **Geledes**, 4 set. 2017. Disponível em: <https://www.geledes.org.br/epistemicidio/>. Acesso em: 21 jun. 2025.

COLLINS, Patricia Hill. **Black Feminist Thought: Knowledge, Consciousness, and the Politics of Empowerment**. 2. ed. New York: Routledge, 2000. p. 45–60

DÁVILA, David. **Educação e capacitismo: desafios ao modelo inclusivo**. Porto Alegre: Sulina, 2014. p. 23–38

DUSSEL, Enrique. Transmodernidade e interculturalidade: interpretação a partir da filosofia da libertação. In.: **Revista Sociedade e Estado** – Volume 31 Número 1 Janeiro/Abril 2016.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa**. 44ª ed. - Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2012.

GADOTTI, Moacir. **Educação e sociedade**. 35. ed. Petrópolis: Vozes, 2011. p. 71–89

OLIVEIRA, Margareth Rey de. **A construção da normalidade escolar: discursos e práticas**. São Paulo: Cortez, 2018. p. 50–68

RIBEIRO, Djamila. **Quem tem medo do feminismo negro?** São Paulo: Nandyala, 2017. p. 24–36

RIBEIRO, Djamila. **Lugar de fala.** -- São Paulo: Sueli Carneiro ; Pólen, 2019.

SANTOS, Boaventura de Sousa; MENESES, Maria paula. **Epistemologias do sul.** Coimbra: Edições Almedina, 2009.

SKLIAR, Carlos. **Deficiência, cultura e inclusão escolar.** Florianópolis: Ed. UFSC, 2003. p. 71

UNESCO. Declaração de Salamanca e Linha de Ação sobre Necessidades Educativas Especiais: acesso e qualidade. **Conferência Mundial de Necessidades Educativas Especiais**, Salamanca, 7–10 mar. 1994.

Disponível em:

https://pt.wikipedia.org/wiki/Declara%C3%A7%C3%A3o_de_Salamanca.

Acesso em: 3 jul. 2025.