

A INCLUSÃO INVISÍVEL: UMA ANÁLISE CRÍTICA DA PARTICIPAÇÃO ATIVA DE ESTUDANTES COM DEFICIÊNCIA NAS PRÁTICAS PEDAGÓGICAS INCLUSIVAS

Ana Paula do Monte Góes Vilhena

<https://orcid.org/0009-0000-1309-9191>

E-mail: ana.pmsouza@escola.seduc.pa.gov.br

Leoneide dos Santos

<https://orcid.org/0009-0007-5492-4451>

E-mail: neide2501@yahoo.com.br

Mayra Caroliny Pereira do Nascimento

<https://orcid.org/0009-0006-2470-192X>

E-mail: carolpereira92583525@gmail.com

DOI-Geral: <http://dx.doi.org/10.47538/RA-2025.V4N4>

DOI-Individual: <http://dx.doi.org/10.47538/RA-2025.V4N4-08>

RESUMO: A inclusão de estudantes com deficiência no ensino regular é algo que tem sido garantido por diversas legislações e políticas públicas. No entanto, só o fato de esses alunos estarem fisicamente presentes nas escolas não significa que eles estejam realmente participando do processo de ensino-aprendizagem. Este artigo aborda o conceito de “inclusão invisível”, que se refere à presença física dos alunos com deficiência nas instituições educacionais, mas sem um envolvimento verdadeiro nas práticas pedagógicas, resultando em uma exclusão simbólica. Através de uma análise crítica baseada em revisão de literatura, documentos legais e estudos sobre educação inclusiva, são apontadas as principais barreiras que dificultam uma inclusão efetiva.

PALAVRAS-CHAVE: Inclusão Escolar. Deficiência. Práticas Pedagógicas. Participação Ativa. Equidade Educacional.

INVISIBLE INCLUSION: A CRITICAL ANALYSIS OF THE ACTIVE PARTICIPATION OF STUDENTS WITH DISABILITIES IN INCLUSIVE PEDAGOGICAL PRACTICES

ABSTRACT: The inclusion of students with disabilities in mainstream education has been guaranteed by various laws and public policies. However, simply because these students are physically present in schools does not mean they are truly participating in the teaching-learning process. This article addresses the concept of "invisible inclusion," which refers to the physical presence of students with disabilities in educational institutions, but without genuine involvement in pedagogical practices, resulting in symbolic exclusion. Through a critical analysis based on a review of literature, legal documents, and studies on inclusive education, the main barriers that hinder effective inclusion are identified.

KEYWORDS: School Inclusion. Disability. Pedagogical Practices. Active Participation. Educational Equity.

CONSIDERAÇÕES INICIAIS

Nas últimas décadas, a discussão sobre inclusão escolar se tornou um ponto central nas políticas públicas, especialmente com o fortalecimento dos direitos das pessoas com deficiência na educação. No Brasil, legislações como a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei nº 9.394/1996) e a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Lei nº 13.146/2015) garantem que todos os estudantes possam acessar o ensino regular, assegurando que as diferenças não sejam motivos para exclusão.

Ha implementação real desses direitos nem sempre se traduz em uma participação efetiva dos alunos com deficiência no cotidiano das escolas. A simples presença física desses estudantes nas salas de aula não garante que eles estejam realmente envolvidos nas atividades pedagógicas, nas interações sociais e nos processos de aprendizagem. Esse fenômeno tem sido identificado por estudiosos como uma forma de “inclusão simbólica” ou, como propomos aqui, “inclusão invisível” — onde o aluno está presente, mas acaba ficando à margem (Pletsch, 2011).

A invisibilidade se revela, por exemplo, quando os conteúdos não são adaptados, as estratégias de ensino não são variadas e os profissionais da educação não estão suficientemente preparados para lidar com a diversidade.

A proposta da educação inclusiva vai além da simples integração física; ela demanda práticas pedagógicas que priorizem a equidade, a personalização do ensino e a valorização da diversidade humana (Mantoan, 2003). No entanto, os desafios para alcançar essa meta são muitos, desde a falta de formação continuada para os docentes até a perpetuação de estigmas e preconceitos no ambiente escolar.

É comum que os professores se sintam despreparados para adaptar conteúdos e estratégias de avaliação que atendam às necessidades específicas dos alunos com deficiência, o que acaba contribuindo para sua exclusão pedagógica (Oliveira; Prieto, 2006).

Quando as escolas ignoram a necessidade de um planejamento pedagógico que seja realmente diferenciado, acabam tratando todos os alunos como se fossem iguais. Isso, de forma paradoxal, gera uma desigualdade. A tentativa de aplicar um currículo universal,

sem considerar os diferentes ritmos, estilos de aprendizagem e modos de comunicação, perpetua uma escola que, embora pareça inclusiva, na verdade é excludente (Mittler, 2003).

A abordagem homogênea do ensino tradicional não ajuda a criar um ambiente onde todos os estudantes possam se desenvolver ao máximo. As barreiras atitudinais nas relações entre professores, colegas e gestores também fazem com que os estudantes com deficiência fiquem invisíveis. Muitas vezes, há uma tendência de superproteger esses alunos ou de subestimar suas capacidades, o que reforça uma exclusão simbólica disfarçada de boa intenção (Sasaki, 2010).

O tipo de prática acaba desconsiderando o protagonismo do estudante com deficiência e sua habilidade de participar ativamente do processo de aprendizagem. A escola inclusiva deve ser vista como um lugar onde todas as vozes têm espaço e são valorizadas, especialmente aquelas que, por muito tempo, foram silenciadas.

Para que os alunos com deficiência participem ativamente, não basta garantir acessibilidade física e comunicacional; é fundamental também oferecer acessibilidade didática, pedagógica e relacional. Isso significa entender que a inclusão vai além de simplesmente matricular e ter presença; é sobre engajamento, interação e aprendizado significativo. Vygotsky (1997), ao abordar a defectologia e o papel social da deficiência, destaca que o desenvolvimento humano acontece nas interações sociais e no contexto cultural.

O isolamento, mesmo que disfarçado de inclusão, prejudica o desenvolvimento integral do indivíduo. Se não criarmos condições para que os estudantes com deficiência participem das atividades escolares em igualdade de condições, estaremos perpetuando um modelo educacional que os exclui, negando-lhes o direito de construir conhecimento e identidade.

A discussão sobre a inclusão invisível pede, assim, uma análise crítica e reflexiva sobre o dia a dia nas escolas. É essencial deixar para trás a visão assistencialista e caritativa que ainda influencia muitas práticas pedagógicas. Transformar a escola em um espaço inclusivo requer uma mudança de mentalidade e estrutura, o que demanda um

compromisso político, formação docente crítica e uma escuta ativa das pessoas envolvidas.

O contexto de permanência sem envolvimento, é fundamental resgatar uma compreensão crítica sobre o verdadeiro significado da inclusão. Como Mantoan (2003, p. 25) destaca:

A inclusão escolar não é uma proposta que se restringe às pessoas com deficiência. Ela é muito mais ampla, pois se refere ao processo de construção de uma escola melhor para todos. A presença de alunos com deficiência apenas evidencia os problemas de uma escola que precisa rever seus modos de ensinar, avaliar e acolher a diversidade.

A citação destaca que a inclusão requer uma transformação tanto estrutural quanto metodológica, trazendo benefícios não só para os estudantes com deficiência, mas para todo o corpo discente. A ideia de “inclusão invisível” revela falhas profundas no sistema educacional, que vão além do simples acesso físico e tocam na questão da negação da participação plena.

Seguindo essa linha, Sassaki (2010, p. 41) aprofunda a crítica ao modelo tradicional, ressaltando que:

A integração escolar foi um avanço em relação à segregação, mas ainda não representa inclusão. Na integração, o aluno com deficiência precisa adaptar-se à escola; na inclusão, é a escola que se transforma para acolher todos os alunos, com ou sem deficiência, respeitando suas peculiaridades.

Essa diferença entre integração e inclusão destaca a crítica às abordagens pedagógicas que não se adaptam à diversidade. A inclusão invisível acontece quando o sistema educacional segue uma lógica integrativa, esperando que o aluno se ajuste sem oferecer o suporte necessário.

Por fim, Vygotsky (1997, p. 122) já alertava, há décadas, sobre os perigos de um modelo educacional que ignora as potencialidades humanas em função da deficiência.

A anomalia não deve ser vista apenas como uma limitação biológica, mas como um fator que, em interação com o ambiente social, pode ser superado. O meio social desempenha um papel decisivo no desenvolvimento da criança com deficiência; negar-lhe essa interação é comprometer seu desenvolvimento psíquico e cognitivo.

A abordagem histórico-cultural ressalta a importância de ver a escola como um espaço de mediação, e não como um local de exclusão silenciosa. Quando a escola não promove interações significativas, ela não apenas falha em educar, mas também compromete o desenvolvimento completo dos estudantes com deficiência.

A INCLUSÃO ESCOLAR: ENTRE A PRESENÇA E A PARTICIPAÇÃO

A inclusão escolar tem sido um tema recorrente nas políticas educacionais, tanto no Brasil quanto no exterior, refletindo avanços importantes no reconhecimento do direito de todos à educação. Ainda existe uma grande diferença entre a presença física dos estudantes com deficiência nas escolas regulares e sua real participação no processo de ensino-aprendizagem.

Apenas estar matriculado em uma escola comum não garante que esses alunos estejam realmente envolvidos, assumindo um papel ativo e aprendendo de forma significativa. Muitas vezes, o que se observa é uma "inclusão pela metade", onde a presença é assegurada, mas a participação é deixada de lado (Mantoan, 2003). A diferença entre estar presente e participar é crucial.

Estar na sala de aula não significa, necessariamente, estar incluído. Como Mantoan (2003, p. 29) observa:

A inclusão escolar não pode ser confundida com a simples presença do aluno com deficiência na escola. Inclusão é participação, é acesso ao conhecimento, é envolvimento nos processos de aprendizagem e construção coletiva do saber.

Essa reflexão nos leva a pensar que a escola deve direcionar seu foco para práticas pedagógicas que reconheçam e respeitem as particularidades de cada aluno, criando condições justas para que todos possam aprender e participar de forma significativa.

Muitos sistemas escolares ainda seguem modelos rígidos e uniformes de ensino, o que torna difícil ou até impede a participação efetiva dos estudantes com deficiência. Como aponta Mitller (2003, p. 45):

A escola inclusiva precisa modificar sua cultura institucional, seus currículos e métodos de ensino, não apenas para acomodar, mas para

acolher de fato a diversidade. Sem isso, a inclusão se torna apenas retórica.

A participação vai muito além de simplesmente estar presente fisicamente: ela envolve ouvir, valorizar as contribuições dos alunos e realmente adaptar as estratégias de ensino, criando um verdadeiro sentimento de pertencimento.

O professor desempenha um papel fundamental nesse processo. Sua atuação deve ser guiada pela sensibilidade, pelo compromisso com a equidade e pela habilidade de criar ambientes interativos, colaborativos e acessíveis. Como mencionam Oliveira e Prieto (2006, p. 72):

Não basta incluir o aluno no espaço escolar; é necessário garantir sua inserção nas práticas pedagógicas. A efetiva inclusão exige que o professor planeje suas ações considerando os diferentes modos de aprender, promovendo oportunidades reais de participação.

Esse planejamento pedagógico inclusivo requer uma formação contínua, reflexão crítica e um suporte institucional sólido. A escola deve ser um espaço onde se constroem significados e relações, e não apenas um local de permanência ou segregação disfarçada. A participação significa reconhecer o aluno como um agente ativo em seu próprio aprendizado. Nesse sentido, as ideias de Paulo Freire (1996, p. 67) são essenciais:

Não há educação sem a presença da curiosidade, da liberdade e da autonomia do educando. O ato de educar é, antes de tudo, um ato de escuta e de diálogo, onde o educando é também um sujeito que constrói, questiona e transforma.

A abordagem pedagógica, que valoriza o diálogo e a escuta ativa, é fundamental para que a inclusão nas escolas vá além da simples presença e realmente alcance a participação que, na verdade, é o verdadeiro sinal de uma escola que se pode considerar inclusiva.

DESAFIOS DAS PRÁTICAS PEDAGÓGICAS INCLUSIVAS

FALTA DE FORMAÇÃO CONTINUADA DOS PROFESSORES

A formação contínua dos professores é crucial para o sucesso da inclusão escolar, especialmente quando se trata de garantir que os alunos com deficiência participem ativamente. Apesar das diretrizes legais e do crescente reconhecimento da diversidade no

ambiente educacional, muitos educadores ainda se sentem despreparados para enfrentar as demandas específicas da educação inclusiva.

Na falta de formação vai além do aspecto técnico; é também uma questão conceitual, refletindo uma visão limitada sobre a deficiência e o papel do professor nesse contexto (Oliveira; Prieto, 2006).

A falta de políticas de formação continuada que incentivem reflexões críticas, práticas inclusivas e estratégias pedagógicas variadas resulta na continuidade de práticas excludentes, mesmo em ambientes que se consideram inclusivos.

Como Mantoan (2003) afirma, a inclusão não é apenas uma técnica, mas uma postura ética, política e pedagógica que deve ser construída com base em conhecimento, sensibilidade e compromisso. Mantoan (2003, p. 59):

A formação do professor para a inclusão escolar deve ultrapassar o simples oferecimento de cursos rápidos ou superficiais. É preciso criar espaços permanentes de estudo, troca de experiências e construção coletiva de saberes, onde o educador possa refletir sobre sua prática e se fortalecer para os desafios de uma escola verdadeiramente inclusiva.

Infelizmente, muitos cursos de licenciatura ainda não abordam de maneira consistente os princípios e práticas da educação inclusiva. Os conteúdos sobre deficiência costumam ser tratados de forma isolada e pontual, o que não ajuda na formação de profissionais capazes de atuar em contextos de diversidade (Lopes; Souza, 2017).

A formação continuada oferecida pelas redes públicas é frequentemente esporádica, desconectada da prática e focada em modelos teóricos que estão distantes da realidade das escolas. Outro problema é que, sem uma formação adequada, o professor pode acabar reproduzindo ideias erradas sobre deficiência, muitas vezes ligando-a à incapacidade de aprender, o que diminui as expectativas em relação ao desempenho dos alunos com deficiência.

Essa visão impacta diretamente as estratégias utilizadas em sala de aula e contribui para a exclusão simbólica desses estudantes (Sasaki, 2010). Portanto, é fundamental investir em políticas públicas que assegurem uma formação docente continuada, crítica e contextualizada.

A formação deve oferecer ao professor não apenas ferramentas pedagógicas, mas também uma nova perspectiva sobre o aluno com deficiência, reconhecendo-o como um sujeito de direitos e possibilidades. Sem esse investimento, a inclusão continuará a ser apenas uma questão de presença física, sem garantir a participação ativa e a aprendizagem significativa.

PRÁTICAS PEDAGÓGICAS EXCLUDENTES

O discurso sobre inclusão esteja presente nos documentos oficiais e nas propostas curriculares das redes de ensino, muitas práticas pedagógicas ainda seguem lógicas excludentes. Isso se revela na centralização do ensino em métodos tradicionais, na valorização de um currículo homogêneo e na adoção de avaliações padronizadas que não levam em conta as diferenças cognitivas, sensoriais e motoras dos alunos com deficiência (Mittler, 2003).

A resistência em adaptar conteúdos e estratégias pedagógicas mostra uma falta de compromisso com a construção de uma escola inclusiva. Muitas vezes, o professor acaba optando por excluir o aluno das atividades, alegando que ele "não acompanha", em vez de buscar maneiras alternativas de ensinar.

Essa prática, embora discreta, resulta em uma exclusão simbólica significativa: o estudante pode estar presente na sala de aula, mas está ausente do processo de aprendizagem, segundo Pletsch (2011, p. 38):

A exclusão pedagógica se apresenta de forma sutil, pois muitas vezes o aluno com deficiência está matriculado, frequenta as aulas, mas não participa efetivamente das atividades propostas. Isso se deve à ausência de metodologias inclusivas, à falta de planejamento docente e à permanência de concepções que associam deficiência à incapacidade.

Essa exclusão também se manifesta quando as escolas seguem um padrão de normalidade como critério para o ensino, esperando que todos os estudantes aprendam da mesma forma e no mesmo tempo.

Segundo Mantoan (2006), essa visão não se alinha com os princípios da inclusão, que defendem a valorização da diferença como um direito e uma riqueza para a comunidade escolar.

A falta de flexibilidade no currículo e de estratégias acessíveis transforma o processo educacional em um meio de perpetuar desigualdades. Avaliações únicas, aulas expositivas e a ausência de recursos didáticos acessíveis ainda são práticas muito comuns, que dificultam a participação equitativa de alunos com deficiência (Oliveira; Prieto, 2006).

Para Mantoan (2006, p. 94):

Continuar ensinando da mesma forma para todos, com os mesmos conteúdos, avaliações e objetivos, é insistir em um modelo educacional que exclui pela homogeneização. A escola inclusiva é aquela que acolhe a diversidade como princípio pedagógico, e não como problema a ser resolvido.

É essencial que os professores compreendam que as práticas pedagógicas inclusivas não se limitam a estratégias voltadas apenas para alunos com deficiência; elas são, na verdade, uma abordagem que beneficia todos os estudantes. Para isso, é necessário um planejamento colaborativo, a adoção de metodologias ativas, a utilização de recursos diversos e, principalmente, uma mudança de mentalidade que coloque o aluno no centro do processo educativo.

Superar práticas pedagógicas que excluem é um passo vital para transformar a inclusão em uma realidade. Isso envolve revisar a estrutura curricular, garantir formação contínua, incentivar a colaboração entre professores e ampliar o uso de recursos didáticos acessíveis.

BARREIRAS ATITUDINAIS E CULTURAIS

As barreiras atitudinais e culturais são, sem dúvida, um dos maiores desafios para a inclusão nas escolas. Ao contrário das barreiras físicas ou estruturais, que podem ser superadas com algumas adaptações e recursos materiais, as atitudes excludentes são mais

profundas e difíceis de mudar, pois estão enraizadas em crenças, valores e preconceitos que foram construídos ao longo do tempo (Sassaki, 2010; Mittler, 2003).

A escola, como um espaço social, reflete as ideologias que dominam a sociedade. Muitas vezes, a deficiência é associada a limitações, carências ou incapacidades, resultando em uma postura de superproteção ou na desvalorização do potencial dos alunos com deficiência. Essa visão estigmatizante se manifesta no cotidiano escolar, seja pela baixa expectativa em relação ao desempenho dos estudantes, seja pela resistência em adaptar estratégias pedagógicas que favoreçam sua participação ativa (Mantoan, 2003).

Para Sassaki (2010, p. 49):

As barreiras atitudinais são as mais difíceis de serem removidas, pois se referem ao preconceito, à ignorância e ao medo. Elas não são visíveis, mas estão presentes nos gestos, nos olhares, nas palavras e nas decisões que excluem o aluno com deficiência de atividades significativas, mesmo quando ele está presente fisicamente na escola.

Essas barreiras também afetam a relação entre colegas, prejudicando a socialização e o sentimento de pertencimento dos estudantes com deficiência. A falta de conscientização e de programas de sensibilização nas escolas contribui para comportamentos de rejeição, isolamento ou paternalismo, o que torna mais difícil a construção de uma cultura escolar inclusiva (Pletsch, 2011).

A postura dos professores é um fator crucial nesse contexto. Quando os educadores não acreditam no potencial de seus alunos ou não se sentem responsáveis por seu aprendizado, acabam, mesmo que sem querer, reforçando a exclusão. Como Mantoan (2006, p. 86) aponta:

A mudança atitudinal do professor é o primeiro passo para uma educação inclusiva. É preciso que ele reconheça o aluno com deficiência como um sujeito de direitos, capaz de aprender e de contribuir com a construção coletiva do saber.

Para mudar essa realidade, é crucial que as instituições escolares criem ambientes de formação e diálogo contínuo, onde possamos desconstruir estigmas e repensar as práticas pedagógicas à luz da diversidade humana.

A inclusão só se realiza quando há uma mudança cultural que valorize as diferenças como parte do processo educativo e social. Portanto, enfrentar as barreiras

atitudinais e culturais exige não apenas políticas públicas e formação técnica, mas também um trabalho constante de reflexão ética e um compromisso com a justiça social e educacional.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A análise crítica que realizamos neste artigo deixou claro que a inclusão escolar de estudantes com deficiência ainda é um processo repleto de contradições entre o que se fala e o que se pratica.

Embora o acesso à escola regular seja um direito assegurado por legislações como a Lei Brasileira de Inclusão (Brasil, 2015), a mera presença desses alunos nas salas de aula não garante que eles realmente participem das atividades pedagógicas ou que tenham um desenvolvimento pleno.

A chamada “inclusão invisível” ilustra essa realidade, onde os estudantes com deficiência estão fisicamente integrados ao ambiente escolar, mas permanecem à margem do processo educativo. Muitas vezes, eles não são considerados nos planejamentos didáticos, não participam efetivamente das avaliações e raramente têm suas vozes ouvidas na construção de suas trajetórias escolares (Pletsch, 2011).

Esse fenômeno evidencia a persistência de práticas pedagógicas excludentes e de uma cultura escolar que ainda luta para reconhecer a diversidade como um valor, e não como um empecilho. A falta de formação continuada dos professores é um dos fatores-chave que ajudam a manter essa exclusão disfarçada de inclusão.

Sem o treinamento adequado para lidar com as várias dimensões da deficiência e da diversidade, muitos educadores acabam, mesmo que sem querer, reforçando práticas que não promovem uma aprendizagem significativa. Portanto, a formação docente deve ser contínua, crítica e comprometida com os princípios de equidade e justiça social, como argumentam Mantoan (2006) e Oliveira e Prieto (2006).

Outro aspecto importante que este artigo aborda são as práticas pedagógicas excludentes, que se manifestam por meio de currículos rígidos, pela valorização de métodos homogêneos e pela falta de adaptações pedagógicas adequadas.

A resistência à flexibilização do ensino revela uma visão ultrapassada da educação, que se concentra na normalização dos alunos, em vez de reconhecer sua singularidade. Como Mittler (2003) ressalta, uma escola verdadeiramente inclusiva é aquela que se reorganiza continuamente para acolher a todos, e não apenas para tolerar as diferenças. Foram abordadas as barreiras atitudinais e culturais que permeiam o ambiente escolar, que se manifestam por meio de preconceitos, estigmas e da negação simbólica da deficiência.

Quando a escola não enfrenta essas barreiras, ela acaba contribuindo para o isolamento social e emocional dos alunos com deficiência, o que prejudica sua autoestima, autonomia e formação cidadã. Para superar esses desafios, é essencial um trabalho em conjunto que envolva a comunidade escolar, gestores, famílias e os próprios estudantes, como defendem Sassaki (2010) e Freire (1996).

E fundamental ressaltar que a inclusão escolar não se limita a cumprir normas legais ou garantir a presença física dos alunos com deficiência. Ela exige mudanças profundas na estrutura escolar, nas concepções pedagógicas e, principalmente, nas atitudes dos profissionais da educação. A escola inclusiva é aquela que oferece oportunidades reais de participação, aprendizado e protagonismo a todos os alunos, reconhecendo e valorizando suas potencialidades.

Construir uma educação verdadeiramente inclusiva é um processo que nunca para e que envolve a todos nós. Isso exige um compromisso ético, uma responsabilidade política e uma disposição para dialogar com as diferenças. Somente assim conseguiremos quebrar a lógica da “inclusão invisível” e assegurar que os direitos educacionais das pessoas com deficiência sejam respeitados de forma plena, promovendo uma escola que seja democrática, acessível e justa.

Para que a inclusão realmente aconteça, precisamos de mais do que apenas boas intenções: é necessário implementar mudanças estruturais, pedagógicas e culturais

significativas. A escola deve se reinventar como um espaço de construção coletiva, onde todos os participantes da aprendizagem são reconhecidos como protagonistas, e não apenas como meros ocupantes de um espaço institucional.

Isso envolve uma nova visão do papel do professor, que deve ser visto não como um simples transmissor de conteúdo, mas como um mediador que entende e valoriza as diferentes maneiras de aprender e se expressar. É essencial que as políticas públicas sejam bem integradas e articuladas entre as esferas federal, estadual e municipal, garantindo recursos, formação continuada de qualidade e apoio técnico às escolas.

É vital que as políticas de avaliação considerem o progresso individual dos alunos, e não apenas os resultados padronizados, para que a participação efetiva se torne uma realidade (Brasil, 2015).

A escuta ativa dos alunos com deficiência deve ser uma prática comum nas escolas. É essencial que suas experiências, percepções e necessidades sejam integradas nos planejamentos pedagógicos, pois apenas com a participação deles é que o direito à educação inclusiva pode ser efetivamente realizado (Mantoan, 2006).

Ao reafirmamos que a educação inclusiva é um direito inegociável e um passo importante para construir uma sociedade mais humana, democrática e solidária. O desafio é significativo, mas não pode ser ignorado. Chegamos à conclusão de que construir uma escola verdadeiramente inclusiva não é algo que acontece de uma hora para outra, nem apenas uma questão de seguir regras legais.

Na verdade, é um processo contínuo e complexo que demanda uma revisão profunda de valores, práticas pedagógicas, estruturas institucionais e atitudes de todos os envolvidos na educação.

Ter um aluno com deficiência na sala de aula não garante, por si só, que ele esteja aprendendo, sendo ouvido, respeitado ou se sentindo parte do ambiente escolar (Mantoan, 2006; Pletsch, 2011).

Infelizmente, essa realidade ainda é bastante comum e revela o que chamamos de “inclusão invisível”: o aluno com deficiência está matriculado e frequenta as aulas, mas

suas necessidades, vozes e direitos continuam silenciados no dia a dia escolar (Sassaki, 2010).

Essa exclusão simbólica não aparece em números ou relatórios, mas se manifesta no silêncio pedagógico, na falta de mediação adequada e na estagnação do desenvolvimento desse estudante.

Diante disso, é urgente repensar o papel do professor como peça-chave no processo de inclusão. A formação inicial ainda deixa a desejar quando se trata de preparar os educadores para lidar com a diversidade humana, e a formação continuada, quando acontece, muitas vezes é superficial e desconectada da prática (Oliveira; Prieto, 2006).

Como Mittler (2003) destaca, os sistemas educacionais precisam capacitar os professores com base em princípios inclusivos e oferecer apoio para que eles possam desenvolver uma prática pedagógica que atenda a todos. A escola deve ser vista como uma verdadeira comunidade de aprendizado e convivência, onde todos os envolvidos são coautores do processo educativo.

Na exclusão, muitas vezes, surge da falta de colaboração, da ausência de escuta e de uma cultura escolar que ainda se baseia em modelos normativos e excludentes (Freire, 1996). Para superar essas barreiras, é essencial ter um currículo flexível, avaliações variadas e, acima de tudo, uma mudança na postura ética. Como Mantoan (2003) destaca, a educação inclusiva é um projeto político-pedagógico que requer um compromisso com a justiça social e o direito de todos a aprender.

Não se trata de adaptar o aluno à escola, mas sim de transformar a escola para que ela realmente sirva a todos. É crucial incluir os estudantes com deficiência nos espaços de decisão e escuta da escola, respeitando sua autonomia e reconhecendo seu papel ativo. A escuta atenta e a valorização da subjetividade desses alunos são práticas que podem transformar a escola em um ambiente mais democrático e humanizado (Sassaki, 2010; Brasil, 2015).

E de extrema importância entender que a inclusão é um processo político, social e pedagógico que exige não apenas políticas públicas eficazes, mas também vontade institucional, formação de professores, recursos e um compromisso coletivo.

A inclusão só se concretiza quando todos os envolvidos no processo educativo se mobilizam para garantir o direito à participação, à aprendizagem e ao reconhecimento da diferença como um valor fundamental para a vida em sociedade. A superação da “inclusão invisível” realmente depende da transformação da cultura escolar, do fortalecimento da formação crítica e da adoção de práticas pedagógicas intencionais que estejam comprometidas com a equidade.

E escola que realmente inclui é aquela que acolhe, respeita, valoriza e potencializa todos os seus alunos, criando condições reais para que cada um possa se desenvolver em sua singularidade. A verdadeira inclusão plena exige, acima de tudo, uma quebra com práticas enraizadas que ainda veem a deficiência apenas como uma limitação, e não como uma oportunidade.

É fundamental deixar para trás a mentalidade da “tolerância” e abraçar a ética que valoriza as diferenças. A escola deve se transformar em um espaço onde se criam significados, onde o respeito pelas singularidades não é apenas uma concessão, mas sim uma base. Mais do que um objetivo educacional, a inclusão é um projeto de sociedade.

Uma sociedade que não exclui, não silencia e não torna invisíveis seus membros. Quando a escola se compromete com esse ideal, ela se torna um bastão contra qualquer forma de exclusão, discriminação ou desigualdade. É a partir dessa compreensão que se torna urgente investir em políticas públicas integradas, formações transformadoras e culturas escolares inclusivas.

A mudança começa ao reconhecer que todos os alunos, com ou sem deficiência, têm o direito de aprender, participar e se desenvolver plenamente — e que é responsabilidade da escola garantir que esse direito seja realmente respeitado. Que este artigo sirva como um chamado, um convite e uma ferramenta para que a “inclusão invisível” deixe de ser uma realidade, dando espaço a uma educação que seja verdadeiramente justa, equitativa e humanizadora.

REFERÊNCIAS

- ARANHA, Maria Salete Fábio. **Educação especial e inclusão escolar: fundamentos históricos, filosóficos e sociológicos**. São Paulo: Cortez, 2001.
- BRASIL. **Lei nº 13.146, de 6 de julho de 2015**. Estatuto da Pessoa com Deficiência. Diário Oficial da União, Brasília, 7 jul. 2015.
- BRASIL. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional.
- MANTOAN, Maria Teresa Eglér. **Inclusão escolar: o que é? Por quê? Como fazer?** São Paulo: Moderna, 2003.
- MITTLER, Peter. **Educando os alunos com necessidades especiais: o caminho da inclusão**. Porto Alegre: Artmed, 2003.
- OLIVEIRA, Maria Auxiliadora Cabral de; PRIETO, Rosângela Gavioli. **Educação inclusiva: dos princípios à prática pedagógica**. Campinas: Autores Associados, 2006.
- PLETSCH, Márcia Denise. Educação inclusiva: o discurso da inclusão e a prática da exclusão. **Revista Educação em Questão**, Natal, v. 39, n. 27, p. 27-45, 2011.
- SASSAKI, Romeu Kazumi. **Inclusão: construindo uma sociedade para todos**. 8. ed. Rio de Janeiro: WVA, 2010.
- VYGOTSKY, Lev S. **Fundamentos da defectologia**. São Paulo: Ática, 1997.
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 1996.
- MANTOAN, Maria Teresa Eglér. **Inclusão escolar: o que é? Por quê? Como fazer?** São Paulo: Moderna, 2003.
- MITTLER, Peter. **Educando os alunos com necessidades especiais: o caminho da inclusão**. Porto Alegre: Artmed, 2003.
- OLIVEIRA, Maria Auxiliadora Cabral de; PRIETO, Rosângela Gavioli. **Educação inclusiva: dos princípios à prática pedagógica**. Campinas: Autores Associados, 2006.
- LOPES, Ana Maria; SOUZA, João Carlos. Formação docente e desafios da educação inclusiva. **Revista Educação e Diversidade**, v. 4, n. 2, p. 55-68, 2017.
- MANTOAN, Maria Teresa Eglér. **Inclusão escolar: o que é? Por quê? Como fazer?** São Paulo: Moderna, 2003.
- OLIVEIRA, Maria Auxiliadora Cabral de; PRIETO, Rosângela Gavioli. **Educação inclusiva: dos princípios à prática pedagógica**. Campinas: Autores Associados, 2006.
- SASSAKI, Romeu Kazumi. **Inclusão: construindo uma sociedade para todos**. 8. ed. Rio de Janeiro: WVA, 2010.
- MANTOAN, Maria Teresa Eglér. **Inclusão escolar: o que é? Por quê? Como fazer?** 5. ed. São Paulo: Moderna, 2006.
- MITTLER, Peter. **Educando os alunos com necessidades especiais: o caminho da inclusão**. Porto Alegre: Artmed, 2003.

- OLIVEIRA, Maria Auxiliadora Cabral de; PRIETO, Rosângela Gavioli. Educação inclusiva: **dos princípios à prática pedagógica**. Campinas: Autores Associados, 2006.
- PLETSCH, Márcia Denise. Educação inclusiva: **o discurso da inclusão e a prática da exclusão**. Revista Educação em Questão, Natal, v. 39, n. 27, p. 27-45, 2011.
- MANTOAN, Maria Teresa Eglér. **Inclusão escolar: o que é? Por quê? Como fazer?** 5. ed. São Paulo: Moderna, 2006.
- MITTLER, Peter. **Educando os alunos com necessidades especiais: o caminho da inclusão**. Porto Alegre: Artmed, 2003.
- PLETSCH, Márcia Denise. **Educação inclusiva: o discurso da inclusão e a prática da exclusão**. Revista Educação em Questão, Natal, v. 39, n. 27, p. 27-45, 2011.
- SASSAKI, Romeu Kazumi. **Inclusão: construindo uma sociedade para todos**. 8. ed. Rio de Janeiro: WVA, 2010.
- BRASIL. **Lei nº 13.146, de 6 de julho de 2015**. Estatuto da Pessoa com Deficiência. Diário Oficial da União, Brasília, 7 jul. 2015.
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 1996.
- MANTOAN, Maria Teresa Eglér. **Inclusão escolar: o que é? Por quê? Como fazer?** 5. ed. São Paulo: Moderna, 2006.
- MITTLER, Peter. **Educando os alunos com necessidades especiais: o caminho da inclusão**. Porto Alegre: Artmed, 2003.
- OLIVEIRA, Maria Auxiliadora Cabral de; PRIETO, Rosângela Gavioli. **Educação inclusiva: dos princípios à prática pedagógica**. Campinas: Autores Associados, 2006.
- BRASIL. **Lei nº 13.146, de 6 de julho de 2015**. Estatuto da Pessoa com Deficiência. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 7 jul. 2015.
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 1996.
- MANTOAN, Maria Teresa Eglér. **Inclusão escolar: o que é? Por quê? Como fazer?** 5. ed. São Paulo: Moderna, 2003.
- MANTOAN, Maria Teresa Eglér. **A inclusão de alunos com deficiência: um desafio de gestão**. São Paulo: Summus, 2006.
- MITTLER, Peter. **Educando os alunos com necessidades especiais: o caminho da inclusão**. Porto Alegre: Artmed, 2003.
- OLIVEIRA, Maria Auxiliadora Cabral de; PRIETO, Rosângela Gavioli. **Educação inclusiva: dos princípios à prática pedagógica**. Campinas: Autores Associados, 2006.
- PLETSCH, Márcia Denise. Educação inclusiva: o discurso da inclusão e a prática da exclusão. **Educação em Questão**, Natal, v. 39, n. 27, p. 27-45, 2011.
- SASSAKI, Romeu Kazumi. **Inclusão: construindo uma sociedade para todos**. 8. ed. Rio de Janeiro: WVA, 2010.

Submissão: julho de 2025. Aceite: agosto de 2025. Publicação: outubro de 2025.