



EDUCAÇÃO LIBERTADORA E INCLUSÃO: CONVERGÊNCIAS ENTRE PAULO FREIRE, A LBI E A AGENDA 2030

LIBERATING EDUCATION AND INCLUSION: CONVERGENCES BETWEEN PAULO FREIRE, THE LBI AND THE 2030 AGENDA

EDUCACIÓN LIBERADORA E INCLUSIÓN: CONVERGENCIAS ENTRE PAULO FREIRE, LA LBI Y LA AGENDA 2030

 <https://doi.org/10.56238/levv17n57-096>

Data de submissão: 28/01/2026

Data de publicação: 28/02/2026

Mara Regina Zluhan

Doutor em Educação

Instituição: Universidade do Alto Vale do Rio do Peixe (UNIARP)

E-mail: mara.regina@uniarp.edu.br

Orcid: <https://orcid.org/0000-0002-7495-9340>

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/6246675717367504>

Ana Cleide dos Santos

Mestranda em Educação

Instituição: Universidade do Alto Vale do Rio do Peixe (UNIARP)

E-mail: annecleide232@hotmail.com

Orcid: <https://orcid.org/0009-0001-4555-3157>

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/0758430500758284>

Francieli da Silva

Mestranda em Educação

Instituição: Universidade do Alto Vale do Rio do Peixe (UNIARP)

E-mail: frncieli.dasilva3@gmail.com

Orcid: <https://orcid.org/0009-0000-4397-644X>

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/5341079520100872>

Regiane Tischler

Mestranda em Educação

Instituição: Universidade do Alto Vale do Rio do Peixe (UNIARP)

E-mail: regiane_tg@hotmail.com

Orcid: <https://orcid.org/0009-0008-0932-3806>

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/5604481261199835>

RESUMO

Esse ensaio teórico tem como objetivo analisar as políticas públicas brasileiras de acessibilidade e equidade e articular essas evidências às contribuições da educação libertadora de Paulo Freire e às metas dos Objetivos de Desenvolvimento Sustentável (ODS). Discute ainda as contribuições de Paulo Freire para a educação inclusiva, destacando a pedagogia libertadora, baseada no diálogo, na problematização da realidade e na valorização dos saberes dos alunos. Os resultados apontam que,

embora haja avanços legais e programáticos, persistem lacunas significativas na implementação das políticas de inclusão, sobretudo no que se refere à acessibilidade, à organização curricular e à formação docente. Considera-se que há uma distância significativa entre a legislação e a prática escolar, evidenciando a necessidade de repensar currículos, espaços e formação docente para garantir aprendizagem significativa e autonomia a todos os estudantes. A pesquisa evidencia que a efetivação da inclusão requer compromisso ético, coletivo e transformação das estruturas educacionais vigentes.

Palavras-chave: Educação Inclusiva. Políticas Educacionais. Equidade em Educação. Paulo Freire.

ABSTRACT

This theoretical essay has with objective to analyze Brazilian public politics of accessibility and equity and to articulate this of evidences to the contributions of Paulo Freire's liberating education and the goals of the Objective Sustainable Development (ODS). It also discusses Paulo Freire's contributions to inclusive education, highlighting a liberating pedagogy grounded in dialogue, problematization of reality and the appreciation of students' prior knowledge. The findings indicates that, although there have been legal and programmatic advances, significant gaps persist in the implementation of inclusion politics, especially with regard to accessibility, curriculum organization and teacher education. The study identifies a significant distance between legislation and school practice, highlighting the need to rethink curricula, educational spaces, and teacher training to ensure meaningful learning and autonomy for all students. The research indicates that the effective implementation of inclusion requires ethical commitment, collective effort, and the transformation of existing educational structures.

Keywords: Inclusive Education. Educational Policies. Equity in Education. Paulo Freire.

RESUMEN

Este ensayo teórico tiene como objetivo analizar las políticas públicas brasileñas de accesibilidad y equidad y articular estas evidencias con las contribuciones de la educación liberadora de Paulo Freire y con las metas de los Objetivos de Desarrollo Sostenible (ODS). Asimismo, discute las contribuciones de Paulo Freire a la educación inclusiva, destacando la pedagogía liberadora, basada en el diálogo, en la problematización de la realidad y en la valorización de los saberes del alumnado. Los resultados indican que, aunque existen avances legales y programáticos, persisten brechas significativas en la implementación de las políticas de inclusión, especialmente en lo que respecta a la accesibilidad, la organización curricular y la formación docente. Se considera que existe una distancia significativa entre la legislación y la práctica escolar, lo que evidencia la necesidad de repensar los currículos, los espacios y la formación docente para garantizar un aprendizaje significativo y la autonomía de todos los estudiantes. La investigación muestra que la efectivización de la inclusión requiere compromiso ético y colectivo, así como la transformación de las estructuras educativas vigentes.

Palabras clave: Educación Inclusiva. Políticas Educativas. Equidad en Educación. Paulo Freire.

1 INTRODUÇÃO

O estudo em questão, de caráter documental e bibliográfico, tem como objetivo analisar as políticas públicas de acessibilidade e equidade no Brasil, destacando sua importância para a inclusão educacional e social de pessoas com deficiência e outros grupos marginalizados.

Garantir o direito à educação de qualidade para todos é um desafio para a educação brasileira e esse ponto é ainda mais sensível quando se trata de educação inclusiva. Desta forma, é necessário manter-se uma profunda reflexão sobre a educação inclusiva e seu amplo leque de especificidades, visando identificar suas contribuições para redução de desigualdades e promoção de uma aprendizagem significativa para todos os estudantes.

Assim, este texto aborda a evolução histórica das políticas de inclusão, sua fundamentação legal e os principais programas implementados, bem como as contribuições de Paulo Freire para a educação inclusiva no Brasil. Além disso, discute a relação dessas políticas com os Objetivos de Desenvolvimento Sustentável (ODS) propostos na Agenda 2030 da Organização das Nações Unidas (ONU, 2015).

A prática inclusiva é, neste contexto, um conceito que visa garantir que todas as pessoas, independentemente de suas habilidades, características ou contextos, tenham acesso e participação plena em diferentes esferas da vida, como educação, trabalho e sociedade. A inclusão passa a ser um direito fundamental e um princípio ético que promove a diversidade e a equidade.

À luz da Agenda 2030 (ONU, 2015), os ODS 4 (Educação de Qualidade) e 10 (Redução das Desigualdades) funcionam como eixos complementares para orientar políticas inclusivas. Em conjunto, esses objetivos colocam a acessibilidade e a equidade no centro da agenda educacional, orientando o desenho de políticas intersetoriais que articulem justiça distributiva e a valorização das diferenças.

Entretanto, observa-se uma distância significativa entre o que está previsto na legislação e a realidade encontrada em muitas instituições escolares. Apesar de avanços legais e normativos, como a Declaração de Salamanca (Unesco, 1994), a Constituição Federal (Brasil, 1988) e a própria Lei Brasileira de Inclusão/LBI (Brasil, 2015), práticas pedagógicas ainda excludentes se mantêm, bem como, a falta de recursos, de formação docente adequada e de apoio especializado, demonstrando que a efetivação da inclusão continua sendo um desafio. Como afirma Mantoan (2003), não basta garantir a matrícula do estudante, é necessário criar condições para sua permanência e aprendizagem, rompendo com modelos tradicionais que reforçam a exclusão.

Nessa direção, a pedagogia freireana (Freire, 1967, 1992, 1996, 2002) reforça que ensinar é um ato ético-político que exige o respeito às diferenças e o reconhecimento dos saberes dos estudantes; a inclusão, portanto, não se reduz ao acesso, mas depende de relações dialógicas que promovam autonomia e participação crítica de todos no processo educativo.

2 REFERENCIAL TEÓRICO

As políticas públicas de inclusão no Brasil têm como objetivo assegurar o direito à educação de qualidade para todos, especialmente para pessoas com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação. A construção dessas políticas está ancorada em princípios constitucionais e em compromissos internacionais assumidos pelo país, como a Declaração de Salamanca, realizada na Espanha (UNESCO, 1994), que se constitui em um marco internacional ao ampliar as perspectivas para a Educação Especial.

No contexto brasileiro, a Constituição Federal (Brasil, 1988) teve um importante papel neste processo, ao garantir direitos fundamentais a todos cidadãos. Já a Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência, consolidada no Decreto nº 6.949/2009 (Brasil, 2009), definiu que a acessibilidade e a equidade passam a ser reconhecidas como fundamentos indispensáveis para a consolidação de uma sociedade verdadeiramente justa, democrática e inclusiva.

A Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência/LBI), Lei nº 13.146/2015 (Brasil, 2015), determina um sistema educacional inclusivo em todos os níveis e modalidades, vedando qualquer forma de segregação, garantindo atendimento educacional especializado (AEE), oferta de tecnologias assistivas, formação de profissionais, acessibilidade arquitetônica, comunicacional e pedagógica, além de recursos e serviços de apoio para a participação e aprendizagem de estudantes com deficiência. Assim, a LBI operacionaliza, no cotidiano das escolas, os princípios de equidade e acessibilidade, articulando-os às diretrizes constitucionais e aos compromissos internacionais assumidos pelo sistema educacional brasileiro (Brasil, 2015).

Apesar dos avanços normativos, a implementação das políticas de inclusão ainda enfrenta desafios significativos. No contexto educacional, a mera existência de dispositivos legais não é suficiente: é imprescindível identificar e eliminar barreiras em diferentes níveis. Nessa perspectiva, para além das normas, faz-se necessário investir na formação continuada de professores, na disponibilização de recursos pedagógicos acessíveis e em processos de sensibilização da comunidade escolar, de modo a efetivar a participação e a aprendizagem de todos os estudantes, especialmente daqueles com deficiência.

Em consonância com os princípios da educação inclusiva, os Objetivos de Desenvolvimento Sustentável (ODS), propõem metas globais que incluem a equidade, a inclusão e o acesso à educação de qualidade para todos. Os Objetivos de Desenvolvimento Sustentável definidos pela Agenda 2030 da Organização das Nações Unidas (ONU, 2015), configuram-se como um compromisso internacional orientado à construção de um futuro mais justo, equilibrado e sustentável para todos os povos. Entre os 17 objetivos propostos, destaca-se o ODS 4, que visa "assegurar a educação inclusiva e equitativa de qualidade, e promover oportunidades de aprendizagem ao longo da vida para todos" (ONU, 2015,

p. 17), bem como o ODS 10: “Reduzir as desigualdades e promover a inclusão social, econômica e política de todos, independentemente de idade, gênero, deficiência, raça, etnia, origem, religião ou condição econômica” (ONU, 2015, p 27)

A centralidade desses objetivos reside na compreensão de que a educação transcende o mero acesso à escola, devendo promover aprendizagens significativas, emancipadoras e alinhadas aos desafios do século XXI. A perspectiva de equidade, presente nos ODS, remete à necessidade de enfrentamento de desigualdades históricas e estruturais que ainda marcam os sistemas educacionais, especialmente em contextos de vulnerabilidade. Como afirmam Torres e Gadotti (2018, p.44), “a equidade na educação exige o reconhecimento das diferentes necessidades e condições dos sujeitos, superando a lógica da uniformidade que perpetua exclusões”.

Essa concepção orienta políticas que considerem as especificidades de classe social, gênero, etnia, território, deficiência, entre outros marcadores de diferença. No que diz respeito à inclusão, a Agenda 2030 propõe uma abordagem ampla, que ultrapassa a integração física de estudantes em salas de aula regulares. Segundo Mantoan (2003, p.25), “incluir é mudar a escola, e não o aluno”, ou seja, pressupõe transformar práticas pedagógicas, currículos e ambientes escolares de forma a garantir a participação plena e significativa de todos.

Assim, as metas estabelecidas implicam no fortalecimento de políticas públicas que valorizem as escolas em diferentes contextos, como os urbanos, rurais, indígenas e quilombolas, assegurando-lhes infraestrutura adequada, formação continuada de professores, materiais pedagógicos e condições dignas de permanência dos estudantes. Mais do que uma meta quantitativa, representam um chamado ético e político à construção de uma sociedade mais inclusiva, justa e sustentável. Como pontuam D’Ambrosio e Lopes (2020, p. 58): “a educação é um campo de disputas, e sua democratização exige não apenas acesso, mas também transformação de suas estruturas e práticas”.

As Figuras 1 e 2 apresentam os dados referentes à taxa de escolarização de crianças e adolescentes com deficiência e seu percentual de matrículas:

Figura 1. Percentual da população de 4 a 17 anos com deficiência que frequenta a escola Brasil



Fonte: Plataforma ODS Brasil (IBGE/Ministério do Planejamento, 2024)

Figura 2 -Percentual de matrículas de alunos de 4 a 17 anos com deficiência, TGD ou altas habilidades/superdotação em classes comuns – Brasil



Fonte: Plataforma ODS Brasil (IBGE/Ministério do Planejamento, 2024).

Apesar dos índices se aproximarem da meta prevista, é importante destacar que esse indicador possui limitações significativas. Segundo a UNESCO (2020, p.11), “medidas que avaliam apenas o acesso à escola, sem considerar a participação e a aprendizagem significativa dos estudantes, são insuficientes para garantir uma educação verdadeiramente inclusiva”. Dessa forma, embora forneça dados relevantes sobre a presença ou ausência de estudantes com deficiência na escola, esse indicador oferece uma visão restrita da realidade educacional, deixando de lado aspectos fundamentais para garantir o direito à educação inclusiva de qualidade, como a participação, o aprendizado e o suporte adequado.

Em convergência com os ODS, o Plano Nacional de Educação (PNE), Lei nº 13.005/2014 (Brasil, 2014), em sua meta 4, se refere a educação especial, afirmando:

Universalizar, para a população de 4 (quatro) a 17 (dezessete) anos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação, o acesso à educação básica e ao atendimento educacional especializado, preferencialmente na rede regular de ensino, com a garantia de sistema educacional inclusivo, de salas de recursos multifuncionais, classes, escolas ou serviços especializados, públicos ou conveniados.

Os dados apresentados pelo Inep demonstram que houve um crescimento considerável no número de matrículas em classes comuns de educação básica de alunos de 4 a 17 anos de idade com deficiência, TGD e altas habilidades ou superdotação. Em 2013, 85,3% do público estava matriculado em classes comuns. Esse percentual cresceu 9,7 pp. no período analisado, alcançando 95% das matrículas em 2023. (Inep/MEC, 2024, p 24) “[...] em valores nominais, o percentual de 95% alcançado em 2023 representou 1.382.058 matrículas em todo o País”. (Brasil/Inep, 2024, p. 109)

2.1 PAULO FREIRE E SUAS CONTRIBUIÇÕES PARA A EDUCAÇÃO INCLUSIVA

Paulo Freire em suas obras evidencia e denuncia a fragilidade do sistema educacional, trazendo grandes indagações para o campo da educação inclusiva. Suas obras descrevem o embate entre a educação tradicional e a educação desejada, baseada no diálogo e na valorização dos conhecimentos prévios do aluno, bem como na sua cultura e territorialidade. Para o autor, ensinar não é transferir conhecimento, mas criar as possibilidades para sua própria produção ou a sua construção, acreditando

na capacidade do professor utilizar-se de estratégias que possibilitem a autonomia e emancipação do sujeito (Freire, 2002).

Partindo da premissa de uma educação para todos, fundada na autonomia e na construção coletiva do conhecimento, Freire enfatiza uma prática docente sustentada pelo diálogo, na qual se estabelecem trocas de saberes e professor e estudantes se reconhecem como sujeitos em permanente formação: “quem ensina aprende ao ensinar e quem aprende, ensina ao aprender” (Freire, 1996, p. 23). Dessa forma, a proposta freiriana, alicerçada na problematização da realidade, não se limita à mera aquisição de conteúdos escolares, mas contribui para a formação de sujeitos críticos, autônomos e conscientes de seu papel histórico e político na sociedade. Assim, enfatiza que o professor deve criar condições para que o aluno construa seu próprio saber, contribuindo para o desenvolvimento de indivíduos autônomos e críticos, capazes de intervir no mundo e transformá-lo (Freire, 1996).

Nessa perspectiva, a educação freiriana se constitui em um instrumento de emancipação e transformação social, segundo a qual ensinar, é um ato de compromisso com a liberdade, baseado no diálogo e na conscientização (Freire, 2002). Esse comprometimento com a realidade social passa a ser um objetivo central da escola, já que:

Não importa em que sociedade estejamos, em que mundo nos encontremos, não é possível formar engenheiros ou pedreiros, físicos ou enfermeiras, dentistas ou torneiros, educadores ou mecânicos, agricultores ou filósofos, pecuaristas ou biólogos sem uma compreensão de nós mesmos enquanto seres históricos, políticos, sociais e culturais; sem uma compreensão de como a sociedade funciona e isto, o treinamento supostamente técnico, não dá. (Freire, 2008, p. 134).

O autor enfatiza a importância de uma pedagogia da liberdade, que traz luz a diferentes saberes, valorizando assim a diversidade e os princípios de uma educação inclusiva (Freire, 2002). Portanto, as contribuições de Paulo Freire permitem uma análise crítica do contexto educacional atual, especialmente no que se refere à inclusão. No entanto, há uma dissociabilidade entre teoria e prática, que evidencia barreiras para alunos com deficiência quando as práticas pedagógicas adotadas reforçam modelos excludentes, em vez de promoverem autonomia, participação e aprendizado significativo. Porém, é importante ressaltar que não é necessariamente o professor que está sendo negligente, mas o próprio sistema educacional.

Nesse sentido, a pedagogia freiriana oferece importantes chaves para pensar a educação inclusiva, sobretudo quando se compreende que as pessoas com deficiência figuram, historicamente, entre os grupos oprimidos cujas vozes foram silenciadas nos espaços escolares. A crítica de Freire à educação bancária, ajuda a problematizar práticas que tratam alunos com deficiência apenas como destinatários de cuidados ou adaptações pontuais, sem lhes assegurar participação ativa, escuta e reconhecimento como sujeitos de direitos e de saberes (Freire, 1996; 2002).

Ao defender uma educação dialógica, centrada na problematização da realidade e na construção

coletiva do conhecimento, Freire inspira práticas inclusivas que partem das experiências concretas dos estudantes com deficiência, de suas leituras de mundo e de suas formas singulares de aprender. A escuta atenta, a observação sensível e a negociação de sentidos entre professor e educandos tornam-se, assim, estratégias fundamentais para identificar barreiras pedagógicas, comunicacionais e atitudinais e, ao mesmo tempo, criar alternativas para superá-las, ressignificando o currículo, os materiais e as formas de avaliação (Freire, 1992; 1996).

A agenda da inclusão convoca a escola a imaginar e construir coletivamente condições novas de participação para todos, e não apenas a reproduzir modelos excludentes naturalizados. Em uma perspectiva freiriana, a acessibilidade não se restringe a recursos físicos ou tecnológicos, mas implica criar ambientes pedagógicos em que cada estudante, com ou sem deficiência, possa exercer sua voz, experimentar diferentes caminhos para aprender e participar das decisões que afetam sua trajetória escolar. Trata-se de articular, no cotidiano da escola, a luta por direitos garantidos em lei com a construção de relações educativas pautadas pela dignidade, pela esperança e pela justiça social (Freire, 1967, 2008).

2.2 APROXIMAÇÕES DA PROPOSTA DE INCLUSÃO DA LEI BRASILEIRA DE INCLUSÃO (LBI) COM A PEDAGOGIA LIBERTADORA DE PAULO FREIRE

As discussões sobre inclusão enfrentam desafios que têm relação com o estabelecimento de critérios de aprendizagem que contemplem todas as necessidades dos estudantes, levando-se em consideração os meios, as possibilidades de aprendizagem, e ainda, a compreensão acerca do papel do professor. Nas obras de Paulo Freire, é perceptível que o papel do professor está centrado na mediação do conhecimento através do diálogo, estabelecendo uma relação de respeito ao indivíduo/aluno, oportunizando a aquisição de saberes e valorizando o conhecimento prévio e a autonomia.

No que se refere a educação inclusiva, Freire se destaca por defender uma educação para todos, evidenciada pelo desejo da transformação social, dando ênfase ao diálogo e à construção de uma escola realmente inclusiva, que valorize os saberes e priorize o aluno, independente da sua condição. Conforme Freire (1996, 2002), é importante desenvolver nos educandos a autonomia de ser e de saber, respeitando-os como sujeitos sociais e históricos, colaborando com eles para a compreensão das mudanças do mundo.

Dessa forma, as regulamentações previstas da LBI (Brasil, 2015) convergem com os princípios da pedagogia freiriana, que propõe uma educação humanizadora e libertadora, onde todos têm o direito de participar do processo de aprendizagem de forma ativa, crítica e significativa, valorizando a autonomia, o diálogo e o respeito às diferenças culturais e sociais, princípios essenciais para práticas inclusivas que promovam a justiça social.

A LBI (Brasil, 2015) prevê a adoção de medidas individualizadas e coletivas, em ambientes

que maximizem o desenvolvimento acadêmico e social dos estudantes com deficiência, favorecendo seu acesso, permanência, participação e aprendizagem nas instituições de ensino e promovendo sua autonomia. Em consonância, Freire (2002), ao defender uma educação libertadora, enfatiza a importância de uma autonomia reflexiva, construída a partir das condições concretas de cada sujeito e da valorização de seus saberes na construção do conhecimento. Nessa perspectiva, a inclusão escolar é compreendida como um processo que articula políticas públicas, princípios éticos e práticas pedagógicas que respeitam a diversidade e promovem o desenvolvimento integral dos estudantes.

No que diz respeito às práticas pedagógicas, destaca-se o papel do professor nesse cenário. Inicialmente, é preciso considerar a carência de processos de formação inicial e continuada que auxiliem na ampliação de suas competências para a prática inclusiva. As contribuições de Freire sobre a formação de professores e a prática educativa convocam à reflexão crítica sobre o fazer docente, na perspectiva de que “é pensando criticamente a prática de hoje ou de ontem que se pode melhorar a próxima prática” (Freire, 1996, p. 40). Esse entendimento permite problematizar aquilo que vem sendo proposto pelo professor em sala de aula, frequentemente marcado pela reprodução de práticas herdadas de sua própria escolarização ou de formações pouco alinhadas aos princípios da educação inclusiva.

Não levemos essa questão como crítica aos professores, mas, ao sistema educacional e políticas de formação, que pouco contribuem para a formação destes profissionais, destaca-se, portanto, a importância de uma reformulação nos currículos das universidades, nos cursos de formação e capacitação para ampliar o conhecimento e aprimoração das práticas que atendam ao momento que estamos vivenciando.

Educar no sentido de formar pessoas, vai muito além de repassar conteúdos, referindo-se ao protagonismo. Freire (1996) propõe que o professor quando entra em sala de aula deve estar aberto às indagações, à curiosidade, às perguntas dos alunos, a suas inibições, um ser crítico e inquiridor, inquieto em face a sua tarefa de ensinar e não transferir conhecimento.

Segundo Mantoan (2003), promover a inclusão requer uma mudança profunda na cultura escolar, o que implica o engajamento coletivo dos educadores, a flexibilização curricular e o reconhecimento das diferenças como parte essencial do processo de aprendizagem. Nesse sentido, a efetivação de uma escola inclusiva depende não apenas da atuação de profissionais especializados, mas da responsabilidade compartilhada entre todos os membros da comunidade escolar. Essa perspectiva dialoga com os princípios defendidos por Paulo Freire, quando afirma que “ensinar não é transferir conhecimento, mas criar as possibilidades para a sua própria produção ou a sua construção” (Freire, 1996, p. 47).

Nessa perspectiva, as aproximações entre a LBI e a Pedagogia Libertadora de Paulo Freire tornam-se mais evidentes quando se compreende que a inclusão não se reduz à presença física do estudante com deficiência na escola, mas envolve o reconhecimento desse sujeito como protagonista

de sua própria história. Ao criticar a educação bancária, Freire (1996; 2002) denuncia práticas que tratam os educandos como receptáculos passivos de conteúdos, o que dialoga diretamente com a necessidade, prevista na LBI (Brasil, 2015), de superar concepções assistencialistas e capacitistas que reduzem o estudante com deficiência a um destinatário de cuidados, e não a um sujeito de direitos e de saberes.

O enfoque freiriano no diálogo e na problematização da realidade contribui, ainda, para pensar a eliminação de barreiras pedagógicas, comunicacionais e atitudinais, tal como enfatiza a LBI. A escuta das experiências concretas dos estudantes com deficiência, a valorização de suas formas singulares de aprender e a construção coletiva do currículo e das estratégias de ensino configuram-se como práticas que articulam, na escola, o direito à acessibilidade com uma educação humanizadora. Assim, o coensino, o planejamento colaborativo e a flexibilização de atividades e avaliações podem ser entendidos como inéditos viáveis construídos no cotidiano escolar, alinhando os princípios legais da inclusão a uma pedagogia que aposta na autonomia e na emancipação dos sujeitos.

Ao aproximar a LBI da Pedagogia Libertadora, evidencia-se, portanto, que a efetivação do direito à educação inclusiva requer tanto marcos normativos robustos quanto um compromisso ético-político com a transformação das práticas escolares. A formação crítica dos professores, a participação das famílias e dos próprios estudantes com deficiência nas decisões pedagógicas e a revisão permanente do projeto político-pedagógico em chave inclusiva expressam uma práxis que se orienta, simultaneamente, pelos princípios legais e pelos ideais freirianos de justiça social, equidade e dignidade humana para todos.

3 METODOLOGIA

Este estudo caracteriza-se como um ensaio teórico, de natureza qualitativa, fundamentado em pesquisa bibliográfica e documental. O corpus bibliográfico é composto por obras de Paulo Freire e por produções contemporâneas que discutem educação inclusiva, equidade e justiça social na Educação Básica. O corpus documental inclui a Constituição Federal de 1988, a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Lei n.º 13.146/2015), a legislação infraconstitucional correlata e documentos internacionais, em especial a Agenda 2030 e os Objetivos de Desenvolvimento Sustentável, com foco nos ODS 4 e 10.

Segundo Gil (2008), a pesquisa qualitativa busca compreender fenômenos sociais sob a perspectiva dos sujeitos envolvidos, permitindo uma análise aprofundada de suas experiências, atitudes e práticas. Já a pesquisa bibliográfica, conforme Lakatos (2017), fundamenta-se em materiais previamente publicados, como livros, artigos e documentos oficiais, sendo essencial para sustentar teoricamente a investigação.

A pesquisa bibliográfica apoia-se em obras de referência, como as de Paulo Freire (1967, 1992,

1996, 2002), Mantoan (2003) e Sasaki (2003), bem como, foram consultados relatórios institucionais e produções acadêmicas que abordam políticas de acessibilidade, equidade e práticas pedagógicas voltadas à diversidade. Já a pesquisa documental se ampara nos documentos legais e normativos, entre os quais se destacam a Declaração de Salamanca (Unesco, 1994), a Lei Brasileira de Inclusão (Brasil, 2015), a legislação infraconstitucional correlata e documentos internacionais, em especial a Agenda 2030 e os Objetivos de Desenvolvimento Sustentável, com foco nos ODS 4 e 10.

A partir desse material, desenvolveu-se uma análise crítico-interpretativa, buscando aproximar e tensionar os princípios da educação libertadora freireana, os dispositivos legais da LBI e os compromissos assumidos nos ODS, de modo a evidenciar convergências, lacunas e desafios para a efetivação de práticas educacionais inclusivas. Assim, a metodologia adotada permite articular os fundamentos legais e teóricos da inclusão escolar, oferecendo subsídios para repensar práticas pedagógicas e educativas.

4 RESULTADOS E DISCUSSÕES

A análise do contexto educacional brasileiro evidencia que, apesar dos avanços legais e teóricos, persistem desafios significativos para a efetivação de uma educação verdadeiramente inclusiva. Barreiras culturais, estruturais e formativas ainda limitam o acesso, a permanência e a aprendizagem de estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento (TGD) e altas habilidades/superdotação.

As políticas públicas brasileiras, como a Lei Brasileira de Inclusão (LBI, 2015), os Objetivos de Desenvolvimento Sustentável (ONU, 2015) fornecem diretrizes claras para promover equidade e acessibilidade. Os princípios da LBI garantem atendimento educacional individualizado e está alinhado à visão de Freire (1967, 1992, 1996, 2002), ao promover autonomia e construção ativa do conhecimento.

Denota-se que Freire (1996, 2002) propõe uma educação libertadora que vai além da integração física, aproximando-se do conceito contemporâneo de inclusão, representando um caminho para uma educação inclusiva de fato, capaz de reduzir desigualdades e promover aprendizagem significativa para todos os estudantes, respeitando suas individualidades e potencialidades.

A presença de 85,8% de crianças com deficiência matriculadas na escola (Brasil/Inep, 2024) evidencia avanços no acesso, mas, como alerta a UNESCO (2020), o desafio está em assegurar participação e aprendizagem significativa. Assim, a aproximação entre os princípios freirianos e as diretrizes da LBI reforça que a inclusão deve ser compreendida como um compromisso ético, coletivo e transformador.

A efetividade das políticas inclusivas depende de uma mudança cultural e não apenas normativa, na qual a escola e a sociedade devem se apropriar da ideia de inclusão, a fim de que todas

as pessoas, independente de credo, raça, sexo, origem possam ser acolhidas em suas diferenças. Nesse cenário, a efetivação da inclusão exige mais do que políticas bem formuladas: requer a construção de uma cultura escolar comprometida com a equidade. Como destaca Freire (1996), a educação deve ser um ato político de libertação, capaz de transformar realidades e combater desigualdades.

A importância da formação docente contínua e reflexiva se mostra como condição basilar para a prática inclusiva e está diretamente relacionada com a ideia freiriana de pensar criticamente a prática de hoje para melhorar a de amanhã.

5 CONCLUSÃO

A educação inclusiva é um modelo pedagógico fundamentado no princípio de que todos os estudantes, independentemente de suas características individuais, têm o direito de aprender juntos em um ambiente escolar acolhedor, equitativo e respeitoso. Essa abordagem valoriza a diversidade humana, reconhecendo e respeitando as diferentes formas de aprender, os variados ritmos de desenvolvimento e as particularidades de cada aluno. Mais do que integrar, a educação inclusiva busca garantir que todos tenham acesso às mesmas oportunidades de participação e aprendizagem, promovendo estratégias que atendam às necessidades específicas de cada um. É nesse contexto que se torna essencial compreender a importância de considerar as singularidades dos estudantes no processo educativo.

A efetivação da educação inclusiva no Brasil permanece como um processo em construção. Os marcos normativos, notadamente a Lei Brasileira de Inclusão (Lei nº 13.146/2015), a Agenda 2030 (ODS 4 e 10) e as diretrizes do Plano Nacional de Educação Brasil, (2014), configuram um arcabouço robusto, mas ainda convivem com barreiras culturais, estruturais e formativas que limitam acesso, permanência e aprendizagem com qualidade. O estudo evidenciou a distância entre legislação e prática, apontando que políticas e programas carecem de condições concretas de implementação no cotidiano escolar (formação docente, apoio especializado, acessibilidade arquitetônica, comunicacional e pedagógica).

À luz da pedagogia libertadora de Paulo Freire, inclusão não se reduz à matrícula: exige relações dialógicas, problematização da realidade e construção da autonomia dos sujeitos. Nessa perspectiva, os princípios freirianos convergem com a LBI ao demandar práticas que reconheçam a variabilidade dos modos de aprender e assegurem participação crítica, criativa e significativa. Quando articulados aos ODS, esses princípios reforçam a inclusão como compromisso ético-político e como estratégia de justiça social.

A pesquisa reforça a urgência de investir na formação docente, na sensibilização da sociedade e na promoção de práticas pedagógicas que respeitem as singularidades dos sujeitos. Tornar a escola verdadeiramente inclusiva requer mudança cultural (valores, crenças e expectativas), reorganização



institucional (tempos, espaços e recursos) e corresponsabilidade de toda a comunidade educativa. Somente quando diálogo, respeito à diversidade e equidade forem práticas cotidianas, será possível realizar o ideal freiriano de uma educação emancipadora e cumprir o propósito dos ODS de não deixar ninguém para trás.



REFERÊNCIAS

- BRASIL. Constituição (1988). **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Brasília, DF: Presidência da República, 1988. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm . Acesso em: 3 set. 2025.
- BRASIL. **Decreto nº 6.949, de 25 de agosto de 2009**. Promulga a Convenção Internacional sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência e dá outras providências. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 26 ago. 2009. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato20072010/2009/decreto/d6949.htm. Acesso em: 09 jul. de 2025.
- BRASIL. Lei n. 13.005, de 25 de junho de 2014. **Aprova o Plano Nacional de Educação – PNE** e dá outras providências. Diário Oficial da União: seção 1, Brasília, DF, 26 jun. 2014. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2014/lei/l13005.htm \ . Acesso em: 17 out. 2025.
- BRASIL. Lei nº 13.146, de 6 de julho de 2015. **Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência)**. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 7 jul. 2015.
https://download.inep.gov.br/publicacoes/institucionais/plano_nacional_de_educacao/relatorio_do_quinto_ciclo_de_monitoramento_das metas_do_plano_nacional_de_educacao.pdf?utm_source=chatgpt.com Acesso em: 10 set. 2025
- BRASIL. **Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística**; Ministério do Planejamento e Orçamento. Plataforma ODS Brasil. Brasília, DF: IBGE; Ministério do Planejamento e Orçamento, 2024. Disponível em: <https://odsbrasil.gov.br> . Acesso em: 10 out. 2025.
- BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep). **Relatório do 5º ciclo de monitoramento das metas do Plano Nacional de Educação :2024**. Brasília, DF: Inep, 2024. Disponível em: https://download.inep.gov.br/publicacoes/institucionais/plano_nacional_de_educacao/relatorio_do_quinto_ciclo_de_monitoramento_das metas_do_plano_nacional_de_educacao.pdf . Acesso em: 3 20 set.. 2025.
- D'AMBROSIO, U., & Lopes, C. E. **Educação, direitos e justiça social**. São Paulo: Autêntica, 2020
- FREIRE, P. **Educação como prática da liberdade**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1967.
- FREIRE, P. **Pedagogia da esperança**: um reencontro com a Pedagogia do oprimido. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1992.
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. 30. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1996. (Coleção Leitura).
- FREIRE, P. **Pedagogia do oprimido**. 50. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2002.
- GIL, A. C. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 6. ed. São Paulo: Atlas, 2008.
- LAKATOS, E. M.; M, M. de A. **Metodologia científica**. 7. ed. São Paulo: Atlas, 2017.
- MANTOAN, M. T. E. **Inclusão escolar**: o que é? por quê? como fazer? São Paulo: Moderna, 2003.



ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS. **Transformando nosso mundo: a Agenda 2030 para o Desenvolvimento Sustentável**. Nova York: ONU, 2015. Disponível em: <https://www.un.org/sustainabledevelopment/pt/>. Acesso em: 7 out. 2025

RAMOS, R. **Passos para a Inclusão**. 4. ed. São Paulo: Cortez. 2028.

SASSAKI, R. K. **Inclusão: construindo uma sociedade para todos**. 2. ed. Rio de Janeiro: WVA, 2003.

TORRES, R. M., & Gadotti, M. **Educação e os Objetivos de Desenvolvimento Sustentável: contribuições para a agenda 2030**. São Paulo: Instituto Paulo Freire, 2018.

UNESCO. **Declaração de Salamanca e linha de ação sobre necessidades educativas especiais**. Brasília: CORDE, 1994.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS. **Objetivos de Desenvolvimento Sustentável**. [S. l.]: ONU, 2015. Disponível em: <https://sdgs.un.org/goals> . Acesso em: 3 set. 2025.

UNESCO. **Todos os alunos contam: monitorando a inclusão na educação**. Paris: UNESCO, 2020. Disponível em: <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000374246>. Acesso em: 16 jul. 2025

VYGOTSKY, L. S. **A formação social da mente**. 6. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1998.