

EDUCAÇÃO INCLUSIVA: DESAFIOS, PRÁTICAS PEDAGÓGICAS E GARANTIA DO DIREITO À APRENDIZAGEM



INCLUSIVE EDUCATION: CHALLENGES, PEDAGOGICAL PRACTICES, AND GUARANTEEING THE RIGHT TO LEARN

EDICELMA BATISTA GARCIAS

Graduação em Pedagogia pela Faculdade Renascença (2009); Especialista em Psicopedagogia pela Faculdade Nove de Julho (2011); Professora de Educação Infantil no CEI Direto Pedro Henrique Siqueira Lima.

RESUMO

O presente artigo discute a educação inclusiva como princípio ético, político e pedagógico voltado à garantia do direito de todos os estudantes ao acesso, à permanência, à participação e à aprendizagem na escola comum. Parte-se da compreensão de que a inclusão não se limita à matrícula de estudantes público da educação especial, mas exige a reorganização das práticas escolares, a eliminação de barreiras, a oferta de apoios e a construção de uma cultura institucional comprometida com a diversidade humana. O objetivo geral é analisar os fundamentos, desafios e possibilidades da educação inclusiva no contexto escolar, considerando a articulação entre legislação, práticas pedagógicas, atendimento educacional especializado, formação docente e gestão democrática. Metodologicamente, o estudo caracteriza-se como pesquisa bibliográfica, fundamentada em autores da área da educação inclusiva e em documentos legais nacionais e internacionais. Conclui-se que a efetivação da inclusão depende de ações planejadas, coletivas e contínuas, capazes de transformar o currículo, a avaliação, os tempos, os espaços e as relações escolares, assegurando que as diferenças sejam reconhecidas como constitutivas do processo educativo.

PALAVRAS-CHAVE: Educação Inclusiva; Acessibilidade; Atendimento Educacional Especializado; Práticas Pedagógicas; Direito à Aprendizagem.

ABSTRACT

This article discusses inclusive education as an ethical, political, and pedagogical principle aimed at guaranteeing all students the right to access, remain in, participate in, and learn within the regular school system. It is based on the understanding that inclusion is not limited to the enrollment of students targeted by special education; rather, it requires the reorganization of school practices, the removal of barriers, the provision of support, and the creation of an institutional culture committed to human diversity. The general objective is to analyze the foundations, challenges, and possibilities of inclusive education within the

school context, considering the interplay between legislation, pedagogical practices, specialized educational services, teacher training, and democratic management. Methodologically, the study is characterized as bibliographic research, grounded in the work of authors in the field of inclusive education and in national and international legal documents. It concludes that the realization of inclusion depends on planned, collective, and continuous actions capable of transforming the curriculum, assessment methods, schedules, physical spaces, and school relationships, thereby ensuring that differences are recognized as integral to the educational process.

KEYWORDS: Inclusive Education; Accessibility; Specialized Educational Services; Pedagogical Practices; Right to Learning.

INTRODUÇÃO

A educação inclusiva constitui um dos principais desafios da escola contemporânea, pois desloca o debate educacional da simples presença física dos estudantes para a garantia efetiva de participação, aprendizagem, pertencimento e desenvolvimento de todos. Em uma sociedade historicamente marcada por desigualdades, preconceitos, barreiras arquitetônicas, comunicacionais, pedagógicas e atitudinais, a escola assume papel fundamental na construção de práticas que reconheçam a diversidade humana e enfrentem formas de exclusão naturalizadas no cotidiano. Nesse sentido, a inclusão não pode ser compreendida como ação eventual, projeto paralelo ou responsabilidade exclusiva de profissionais especializados. Trata-se de uma concepção de educação que deve orientar o projeto político-pedagógico, o currículo, a avaliação, a organização dos tempos e espaços, a formação dos profissionais e a relação da escola com as famílias e com a rede de proteção social.

Nas últimas décadas, o debate sobre a educação inclusiva ganhou força em âmbito internacional e nacional. A Declaração de Salamanca, publicada pela UNESCO em 1994, tornou-se referência ao defender que as escolas devem acolher todas as crianças, independentemente de suas condições físicas, intelectuais, sociais, emocionais, linguísticas ou outras. No Brasil, a Constituição Federal de 1988, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva, de 2008, e a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência, de 2015, consolidaram o entendimento de que a educação é direito de todos e deve ocorrer em sistema educacional inclusivo. Mais recentemente, a Política Nacional de Educação Especial Inclusiva, instituída pelo Decreto nº 12.686/2025 e posteriormente alterada pelo Decreto nº 12.773/2025, reafirmou a centralidade da escola comum, do Atendimento Educacional Especializado e da eliminação de barreiras como condições para a participação e a aprendizagem dos estudantes públicos da educação especial.

Apesar dos avanços legais, a efetivação da educação inclusiva ainda encontra obstáculos significativos no cotidiano das instituições escolares. Entre eles, destacam-se a persistência de concepções medicalizantes, a tendência de responsabilizar exclusivamente o estudante por suas dificuldades, a fragilidade da formação inicial e continuada de professores, a insuficiência de recursos de acessibilidade, a desarticulação entre sala comum e Atendimento Educacional Especializado, bem como práticas avaliativas padronizadas que nem sempre consideram diferentes modos de aprender e expressar conhecimentos. Tais desafios revelam que a inclusão não se realiza apenas pela matrícula,

mas pela capacidade institucional de transformar barreiras em possibilidades pedagógicas, garantindo condições concretas para que cada estudante participe do processo educativo com dignidade.

O presente artigo tem como objetivo geral analisar os fundamentos, desafios e possibilidades da educação inclusiva no contexto escolar, considerando sua relação com o direito à aprendizagem e com a transformação das práticas pedagógicas. Como objetivos específicos, busca-se: compreender os fundamentos conceituais e legais da educação inclusiva; discutir o papel das práticas pedagógicas, da acessibilidade curricular e do Atendimento Educacional Especializado; e refletir sobre a importância da gestão escolar, da formação docente e da cultura institucional para a consolidação de uma escola inclusiva. A justificativa do estudo está relacionada à necessidade de ampliar a compreensão da inclusão como compromisso coletivo e permanente, superando perspectivas assistencialistas, compensatórias ou restritas ao atendimento individualizado.

O problema que orienta esta reflexão pode ser formulado da seguinte maneira: de que modo a escola pode transformar suas práticas, seus espaços e suas relações para assegurar uma educação inclusiva que não se limite ao acesso, mas garanta participação e aprendizagem a todos os estudantes? Essa pergunta exige considerar que a inclusão envolve tanto dimensões pedagógicas quanto políticas, culturais e institucionais. Não se trata de adaptar pontualmente um estudante a um modelo escolar previamente definido, mas de questionar o próprio modelo quando ele produz exclusões, silencia diferenças ou reduz as possibilidades de aprendizagem.

Metodologicamente, o texto caracteriza-se como estudo bibliográfico, fundamentado em autores que discutem educação inclusiva, diversidade, acessibilidade, práticas pedagógicas e formação docente, como Mantoan (2003), Mittler (2003), Sassaki (1997), Carvalho (2004), Glat e Blanco (2007), Rodrigues (2006), Booth e Ainscow (2011), Diniz (2007) e Vygotsky (1991), além de documentos legais e orientadores brasileiros e internacionais. Para desenvolver a discussão, o artigo organiza-se em três tópicos: o primeiro aborda os fundamentos conceituais e legais da educação inclusiva; o segundo discute práticas pedagógicas, acessibilidade e Atendimento Educacional Especializado; e o terceiro analisa gestão escolar, formação docente e cultura inclusiva. Ao final, apresentam-se considerações que reafirmam a inclusão como processo coletivo de transformação da escola.

FUNDAMENTOS CONCEITUAIS E LEGAIS DA EDUCAÇÃO INCLUSIVA

A educação inclusiva fundamenta-se na compreensão de que a diferença é constitutiva da condição humana e, portanto, deve ser reconhecida como elemento central do processo educativo. Essa perspectiva se distancia de modelos que classificam os estudantes a partir da falta, da incapacidade ou da inadequação a padrões escolares previamente estabelecidos. Em vez de perguntar o que falta ao aluno para acompanhar a escola, a perspectiva inclusiva pergunta quais barreiras precisam ser removidas para que a escola se torne acessível, participativa e significativa para todos. Essa mudança de foco é decisiva, pois desloca a responsabilidade da adaptação individual para a transformação institucional.

Mantoan (2003) afirma que a inclusão escolar implica uma ruptura com práticas excludentes historicamente naturalizadas, exigindo que a escola comum ensine a todos sem exceções. A autora diferencia inclusão de integração, destacando que integrar significa, muitas vezes, admitir o estudante desde que ele se adapte às condições existentes, enquanto incluir implica reorganizar o ambiente, os recursos, as relações e as práticas para acolher as diferenças. Essa distinção é fundamental para compreender que a presença do estudante na sala comum não garante, por si só, uma experiência inclusiva. A inclusão depende da participação efetiva nas atividades escolares, da valorização das singularidades e da garantia de aprendizagem.

Sassaki (1997) contribui para esse debate ao compreender a inclusão como processo pelo qual a sociedade se adapta para possibilitar a participação das pessoas em diferentes espaços sociais, ao mesmo tempo em que essas pessoas desenvolvem sua autonomia e participação cidadã. Embora sua reflexão ultrapasse o campo escolar, ela é especialmente relevante para a educação, pois evidencia que a inclusão não se restringe ao atendimento de pessoas com deficiência, mas envolve a construção de ambientes socialmente acessíveis e democraticamente organizados. A escola, nesse sentido, deve ser pensada como espaço de convivência, aprendizagem e reconhecimento de direitos.

No plano internacional, a Declaração de Salamanca (UNESCO, 1994) fortaleceu a defesa de escolas regulares orientadas por princípios inclusivos, capazes de combater atitudes discriminatórias e construir comunidades acolhedoras. Esse documento representou importante marco político por afirmar que os sistemas educacionais devem considerar a ampla diversidade de características e necessidades dos estudantes. Embora tenha sido elaborado em contexto histórico específico e utilize terminologias próprias de sua época, sua contribuição permanece relevante ao afirmar que a educação para todos exige políticas públicas, formação profissional, recursos adequados e compromisso coletivo com a participação dos grupos historicamente excluídos.

No Brasil, a Constituição Federal de 1988 estabelece a educação como direito de todos e dever do Estado e da família, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, ao preparo para o exercício da cidadania e à qualificação para o trabalho. A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, Lei nº 9.394/1996, reconhece a educação especial como modalidade de ensino e prevê sua oferta preferencialmente na rede regular. A Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva, publicada pelo Ministério da Educação em 2008, orienta os sistemas de ensino a garantirem acesso, participação e aprendizagem dos estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação, reforçando a transversalidade da educação especial e a oferta do Atendimento Educacional Especializado.

A Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência, Lei nº 13.146/2015, representa outro marco essencial, pois reafirma a educação como direito da pessoa com deficiência e prevê sistema educacional inclusivo em todos os níveis e modalidades, sem discriminação e com igualdade de oportunidades. A LBI desloca a discussão para a eliminação de barreiras e para a garantia de acessibilidade, tecnologias assistivas, adaptações razoáveis, apoio escolar e formação de profissionais.

Com isso, a inclusão passa a ser compreendida como dever institucional e não como concessão voluntária da escola ou de seus profissionais.

A Política Nacional de Educação Especial Inclusiva, instituída pelo Decreto nº 12.686/2025, reforça a garantia do direito à educação em sistema educacional inclusivo para estudantes com deficiência, transtorno do espectro autista e altas habilidades ou superdotação. O decreto reafirma a educação especial como modalidade transversal, prevê apoios necessários à participação, permanência e aprendizagem, estabelece princípios como equidade, combate ao capacitismo, acessibilidade e articulação intersetorial, além de organizar diretrizes para o AEE, o estudo de caso, o Plano de Atendimento Educacional Especializado e a formação de profissionais. Posteriormente, o Decreto nº 12.773/2025 promoveu alterações nessa política, indicando que a normatização brasileira continua em movimento e exige acompanhamento permanente por parte das redes de ensino e das escolas.

Esses marcos legais e conceituais evidenciam que a educação inclusiva não é uma escolha facultativa, mas um direito assegurado. Entretanto, a existência da norma não elimina automaticamente práticas excludentes. Muitas vezes, a escola conhece o discurso da inclusão, mas mantém formas de organização baseadas na homogeneização das turmas, na rigidez curricular, na padronização avaliativa e na separação entre os que aprendem no ritmo esperado e os que são considerados problema. Por isso, a efetivação da inclusão exige que os documentos legais se convertam em práticas concretas, monitoradas e avaliadas coletivamente.

Compreender os fundamentos da educação inclusiva implica, portanto, articular direitos, concepções pedagógicas e compromisso ético. A escola inclusiva não nega as especificidades dos estudantes, tampouco ignora a necessidade de apoios especializados. Ao contrário, reconhece que cada sujeito aprende de maneira singular e que a igualdade de direitos exige condições diferenciadas quando necessário. A equidade, nesse contexto, não significa tratar todos da mesma forma, mas garantir que todos tenham oportunidades reais de acesso ao conhecimento, à convivência e à participação social.

PRÁTICAS PEDAGÓGICAS, ACESSIBILIDADE E ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO

A efetivação da educação inclusiva depende diretamente das práticas pedagógicas desenvolvidas no cotidiano escolar. Não basta que a escola declare compromisso com a inclusão se suas propostas de ensino permanecem centradas em um único modo de aprender, registrar, participar e demonstrar conhecimento. A diversidade dos estudantes exige planejamento flexível, objetivos claros, múltiplas estratégias didáticas, recursos acessíveis e avaliação formativa. Isso não significa empobrecer o currículo ou reduzir expectativas de aprendizagem, mas construir caminhos variados para que os estudantes tenham acesso aos conhecimentos escolares de maneira significativa.

Vygotsky (1991) oferece importante contribuição para pensar a aprendizagem em uma perspectiva social e mediada. Ao destacar a importância das interações, da linguagem e da mediação para o desenvolvimento, sua teoria permite compreender que as possibilidades de aprendizagem não

estão fixadas previamente no estudante, mas são ampliadas pelas relações que se estabelecem no ambiente educativo. Na escola inclusiva, essa concepção é fundamental, pois impede que o estudante seja definido apenas por um diagnóstico ou por suas dificuldades imediatas. O olhar pedagógico precisa identificar potencialidades, promover interações significativas e organizar intervenções que possibilitem avanços.

As práticas pedagógicas inclusivas pressupõem a diversificação das formas de apresentação dos conteúdos, das atividades propostas e dos modos de expressão dos estudantes. Um mesmo objetivo de aprendizagem pode ser trabalhado por meio de textos, imagens, oralidade, recursos táteis, tecnologias assistivas, jogos, experimentações, situações-problema, produção coletiva, debates e registros variados. Essa diversificação beneficia não apenas estudantes com deficiência, mas toda a turma, pois amplia as oportunidades de participação e reconhece diferentes estilos, ritmos e repertórios de aprendizagem. A inclusão, portanto, não deve ser vista como um trabalho separado para alguns alunos, mas como uma qualificação da prática pedagógica para todos.

A acessibilidade curricular é elemento central nesse processo. Ela envolve a eliminação de barreiras que impedem o acesso ao conteúdo, à comunicação, à participação nas atividades e à avaliação. Tais barreiras podem ser físicas, quando a organização do espaço dificulta a circulação; comunicacionais, quando a linguagem utilizada não é acessível; pedagógicas, quando a atividade não admite diferentes modos de participação; tecnológicas, quando faltam recursos de apoio; ou atitudinais, quando expectativas baixas, preconceitos e capacitismo limitam as oportunidades oferecidas ao estudante. Nesse sentido, o planejamento inclusivo deve considerar antecipadamente essas barreiras, evitando que as adaptações ocorram apenas de modo improvisado e tardio.

Carvalho (2004) enfatiza que a inclusão exige atenção aos detalhes da organização escolar e pedagógica, pois pequenas decisões cotidianas podem ampliar ou restringir a participação dos estudantes. A disposição das carteiras, o tempo destinado às atividades, a clareza das instruções, o uso de materiais concretos, a mediação entre pares, a antecipação de rotinas, a oferta de pistas visuais, o apoio à comunicação e o acompanhamento individualizado são exemplos de aspectos que interferem diretamente na aprendizagem. Quando essas decisões são planejadas coletivamente, a escola deixa de reagir apenas às dificuldades e passa a construir condições mais favoráveis ao desenvolvimento.

O Atendimento Educacional Especializado ocupa papel relevante na educação inclusiva, desde que compreendido como serviço complementar ou suplementar, e não como substitutivo da escolarização na sala comum. O AEE deve identificar barreiras, organizar recursos pedagógicos e de acessibilidade, orientar professores, apoiar estudantes e articular estratégias que favoreçam a participação nas atividades escolares. De acordo com a política educacional brasileira, sua finalidade não é reforçar uma lógica segregadora, mas potencializar o acesso ao currículo e promover autonomia. Para isso, é indispensável que exista diálogo contínuo entre professor da sala comum, professor do AEE, equipe gestora, família e demais profissionais envolvidos.

O Decreto nº 12.686/2025 trouxe elementos importantes ao regulamentar o estudo de caso e o Plano de Atendimento Educacional Especializado como instrumentos pedagógicos voltados à

identificação de barreiras, potencialidades, demandas de apoio, estratégias e recursos de acessibilidade. Ao estabelecer que a oferta do AEE não deve estar condicionada exclusivamente a diagnóstico, laudo ou relatório de saúde, o decreto reforça a necessidade de olhar pedagógico e funcional para as barreiras presentes no contexto escolar. Essa orientação contribui para superar práticas que aguardam a comprovação clínica para iniciar apoios, quando a escola já dispõe de elementos suficientes para observar, registrar e intervir pedagogicamente.

Glat e Blanco (2007) destacam que a construção de uma escola inclusiva exige mudança de cultura, de práticas e de políticas institucionais. Nesse sentido, a relação entre sala comum e AEE não pode ser marcada pela delegação de responsabilidades. Quando o estudante é visto como responsabilidade apenas do professor especializado, a escola comum mantém-se inalterada e a inclusão perde sua potência transformadora. O trabalho colaborativo, por outro lado, permite que diferentes saberes profissionais se articulem em torno de objetivos comuns, favorecendo intervenções mais coerentes e integradas.

A avaliação também precisa ser pensada em perspectiva inclusiva. Avaliar não deve significar apenas verificar se todos chegaram ao mesmo resultado no mesmo tempo e pelo mesmo caminho, mas acompanhar processos, identificar avanços, reconhecer diferentes formas de expressão e orientar intervenções. A avaliação formativa permite observar como o estudante participa, quais estratégias utiliza, que apoios favorecem sua aprendizagem e quais barreiras ainda precisam ser removidas. Isso não implica ausência de critérios, mas a construção de critérios coerentes com os objetivos de aprendizagem e com as condições de acessibilidade necessárias.

Em síntese, práticas pedagógicas inclusivas são aquelas que unem intencionalidade, flexibilidade, mediação e altas expectativas. A escola inclusiva acredita que todos podem aprender, mas sabe que essa aprendizagem depende de condições concretas. Por isso, planeja apoios, reorganiza atividades, utiliza recursos variados, acompanha evidências de aprendizagem e revê estratégias sempre que necessário. A inclusão, nesse sentido, é processo contínuo de reflexão sobre o ensino e sobre as formas pelas quais a escola pode se tornar mais justa, acessível e acolhedora.

GESTÃO ESCOLAR, FORMAÇÃO DOCENTE E CULTURA INCLUSIVA

A educação inclusiva não se sustenta apenas por iniciativas individuais de professores sensíveis ao tema. Embora a postura docente seja fundamental, a inclusão precisa ser assumida como compromisso institucional e expressa nas decisões da gestão escolar, no projeto político-pedagógico, na organização dos horários, na formação continuada, nos conselhos de classe, nas reuniões pedagógicas, na relação com as famílias e na articulação com a rede de serviços do território. Uma escola inclusiva depende de gestão democrática, planejamento coletivo e acompanhamento sistemático das práticas desenvolvidas.

Booth e Ainscow (2011), ao proporem o Index for Inclusion, compreendem a inclusão como processo de desenvolvimento de culturas, políticas e práticas que ampliam a participação de todos e

reduzem exclusões. Essa abordagem é importante porque mostra que a inclusão não se limita à sala de aula nem a determinados estudantes. Ela envolve valores compartilhados, formas de organização, decisões pedagógicas e modos de convivência. Assim, a escola precisa perguntar continuamente quem participa, quem é ouvido, quem aprende, quem se sente pertencente e quais barreiras ainda limitam a vida escolar.

A gestão escolar tem papel estratégico na criação dessas condições. Cabe à equipe gestora favorecer espaços de estudo, escuta e planejamento, garantindo que a inclusão seja pauta permanente e não apenas resposta emergencial a casos específicos. Também é responsabilidade da gestão acompanhar registros pedagógicos, promover articulação entre professores, organizar fluxos de atendimento, dialogar com famílias, solicitar apoios quando necessário e zelar para que práticas discriminatórias ou capacitistas não sejam naturalizadas. A inclusão exige uma liderança pedagógica que mobilize a comunidade escolar em torno de objetivos comuns.

A formação docente é outro elemento indispensável. Muitos professores relatam insegurança diante da diversidade de necessidades presentes em sala de aula, sobretudo quando não tiveram formação inicial suficiente sobre educação inclusiva. Essa insegurança, entretanto, não pode resultar em recusa, segregação ou redução de expectativas em relação aos estudantes. Como afirma Mantoan (2003), preparar-se para a inclusão não significa receber receitas prontas para cada diagnóstico, mas ressignificar o papel do professor, da escola e das práticas pedagógicas. A formação precisa partir dos desafios reais do cotidiano, promover reflexão coletiva e articular teoria, prática e acompanhamento.

Mittler (2003) destaca que a inclusão envolve reformas mais amplas nos sistemas educacionais e não apenas adaptações pontuais em escolas isoladas. Essa compreensão ajuda a evitar que a responsabilidade recaia exclusivamente sobre o professor. As redes de ensino precisam garantir condições de trabalho, recursos, profissionais de apoio quando necessários, materiais acessíveis, formação continuada e políticas de acompanhamento. Contudo, mesmo diante de limitações estruturais, a escola possui margem de ação para rever práticas, fortalecer vínculos, construir estratégias colaborativas e combater barreiras atitudinais que, muitas vezes, são tão excludentes quanto a falta de recursos materiais.

A cultura inclusiva também depende das relações estabelecidas entre os estudantes. A convivência com as diferenças pode constituir potente experiência formativa, desde que seja mediada pela escola com intencionalidade ética e pedagógica. Não basta colocar estudantes diferentes no mesmo espaço; é necessário construir práticas de cooperação, respeito, empatia, participação e diálogo. Projetos de tutoria entre pares, rodas de conversa, atividades colaborativas, assembleias de turma, mediação de conflitos e trabalho com direitos humanos podem contribuir para que a diversidade seja vivida como valor, e não como problema.

Outro aspecto fundamental é a participação das famílias. A educação inclusiva requer diálogo constante com os responsáveis, reconhecendo que eles possuem conhecimentos importantes sobre a trajetória, as necessidades e as potencialidades dos estudantes. A parceria escola-família não deve ser baseada na culpabilização, mas na corresponsabilidade. Ao mesmo tempo, a escola precisa manter sua

função pedagógica, evitando transferir para a família a responsabilidade por apoios que são dever institucional. Reuniões, devolutivas pedagógicas, construção compartilhada de planos de atendimento e comunicação respeitosa favorecem vínculos de confiança e continuidade das ações.

A articulação intersetorial também se mostra necessária em muitos casos, especialmente quando os estudantes demandam acompanhamento de saúde, assistência social, proteção de direitos ou outros serviços do território. A escola, entretanto, não deve condicionar sua ação pedagógica à resposta de outros setores. O diálogo com a rede é importante para ampliar a proteção integral e compreender melhor as necessidades do estudante, mas a responsabilidade de ensinar e organizar apoios educacionais permanece no âmbito escolar. A intersetorialidade deve complementar e fortalecer a ação pedagógica, não substituí-la.

Diniz (2007), ao discutir a deficiência a partir do modelo social, contribui para compreender que as limitações vividas pelas pessoas não decorrem apenas de características individuais, mas da interação com barreiras produzidas socialmente. Essa leitura é fundamental para a educação, pois impede que a escola reduza a inclusão a uma questão clínica ou individual. Quando a instituição identifica que determinado estudante não participa, não aprende ou não se comunica plenamente, deve perguntar quais barreiras estão presentes no ambiente escolar e quais apoios podem ser organizados para removê-las.

Portanto, a construção de uma cultura inclusiva exige tempo, formação, coerência e compromisso. Ela se expressa em decisões concretas: na forma como a escola acolhe novos estudantes, como organiza o planejamento, como conduz reuniões pedagógicas, como reage a situações de preconceito, como registra avanços, como avalia aprendizagens e como garante que todos sejam considerados pertencentes à comunidade escolar. A inclusão não é um ponto de chegada definitivo, mas um processo permanente de análise crítica e aperfeiçoamento institucional.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A educação inclusiva, compreendida simultaneamente como direito humano fundamental e como princípio pedagógico orientador da prática escolar, exige que a instituição educativa ultrapasse a compreensão restrita de inclusão como simples garantia de matrícula. A presença física do estudante na escola, embora seja condição indispensável, não assegura, por si só, sua participação efetiva, sua aprendizagem significativa nem seu sentimento de pertencimento ao coletivo escolar. Assim, a inclusão precisa ser assumida como compromisso ético, político e pedagógico, implicando a reorganização das práticas, dos tempos, dos espaços, das relações e das formas de ensinar e avaliar. Ao longo deste artigo, buscou-se demonstrar que a educação inclusiva não se limita ao atendimento de estudantes com deficiência, transtorno do espectro autista ou altas habilidades/superdotação, ainda que esses sujeitos tenham direitos específicos e demandem apoios, recursos e políticas próprias. Trata-se, de modo mais amplo, de uma concepção de escola comprometida com o reconhecimento da diversidade humana como valor constitutivo da sociedade e do processo educativo.

Nessa perspectiva, a inclusão não deve ser compreendida como uma ação complementar ou paralela ao trabalho pedagógico, mas como elemento estruturante da organização escolar. Uma escola inclusiva é aquela que se interroga permanentemente sobre quem aprende, quem participa, quem permanece à margem e quais condições precisam ser criadas para que todos tenham acesso ao currículo, às interações sociais, às experiências culturais e aos processos de desenvolvimento. Portanto, o foco não recai exclusivamente sobre as características individuais dos estudantes, mas sobre as barreiras presentes no ambiente escolar, nas práticas pedagógicas, nas formas de comunicação, nos materiais utilizados, nas expectativas construídas e nas relações estabelecidas. Ao deslocar o olhar da suposta limitação do estudante para as condições oferecidas pela escola, a educação inclusiva rompe com modelos excludentes e afirma o direito de todos à aprendizagem com dignidade, respeito e reconhecimento.

Os fundamentos legais nacionais e internacionais evidenciam que o direito à educação inclusiva está amplamente amparado por documentos normativos, tratados, políticas públicas e legislações específicas. No entanto, apesar dos avanços no campo jurídico, a distância entre a norma e a prática cotidiana ainda constitui um desafio relevante para os sistemas de ensino e para as unidades escolares. A legislação estabelece princípios, deveres e diretrizes, mas sua efetivação depende de condições concretas, tais como planejamento institucional, formação docente, recursos pedagógicos acessíveis, infraestrutura adequada, gestão democrática, acompanhamento sistemático e mudança da cultura escolar. Nesse sentido, documentos como a Lei Brasileira de Inclusão, a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva e a Política Nacional de Educação Especial Inclusiva reafirmam a responsabilidade do poder público, dos sistemas educacionais e das escolas na garantia de acessibilidade, de apoios especializados e de práticas pedagógicas capazes de responder às necessidades dos estudantes.

Entretanto, é necessário reconhecer que a existência de políticas inclusivas não garante automaticamente sua realização no cotidiano escolar. Muitas vezes, a inclusão encontra obstáculos na ausência de recursos, na insuficiência de formação específica, na precariedade das condições de trabalho, na falta de articulação entre profissionais e na permanência de concepções pedagógicas homogeneizadoras. Além disso, práticas escolares ainda marcadas por padrões rígidos de desempenho, currículos pouco flexíveis e avaliações classificatórias podem reforçar processos de exclusão, mesmo em contextos nos quais o discurso da inclusão está presente. Por isso, a efetivação da educação inclusiva exige mais do que o cumprimento formal de dispositivos legais: requer uma transformação profunda na maneira como a escola compreende o ensino, a aprendizagem, a diferença e a participação.

A análise desenvolvida também permite afirmar que práticas pedagógicas inclusivas não significam simplificar o ensino, reduzir expectativas ou limitar as possibilidades de aprendizagem dos estudantes. Ao contrário, uma pedagogia inclusiva pressupõe altas expectativas para todos, acompanhadas da diversificação de estratégias, recursos, linguagens e formas de mediação. Ensinar de modo inclusivo significa reconhecer que os estudantes aprendem em ritmos, modos e condições diferentes, e que cabe à escola organizar percursos variados para garantir o acesso aos conhecimentos

historicamente produzidos. Nesse sentido, o planejamento flexível, a avaliação formativa, a mediação docente intencional, o uso de tecnologias assistivas, os materiais acessíveis, as adaptações razoáveis e o desenho universal para a aprendizagem constituem elementos fundamentais para ampliar as possibilidades de participação e aprendizagem.

A inclusão, portanto, não se realiza por meio de ações improvisadas ou pontuais, mas por meio de práticas planejadas, acompanhadas e avaliadas coletivamente. A sala de aula comum deve ser compreendida como espaço legítimo de aprendizagem para todos os estudantes, e não como ambiente do qual alguns sujeitos são apenas tolerados. Para isso, torna-se essencial a articulação entre o professor regente, o Atendimento Educacional Especializado, a equipe gestora, os profissionais de apoio, as famílias e, quando necessário, os serviços da rede intersetorial. O AEE, nesse contexto, não substitui o ensino comum, mas o complementa, contribuindo para a identificação de barreiras, a proposição de recursos de acessibilidade, o fortalecimento da autonomia dos estudantes e a construção de estratégias que favoreçam sua participação no currículo.

Quando a escola passa a perguntar quais barreiras impedem a participação dos estudantes, desloca-se de uma lógica centrada na deficiência para uma lógica centrada no direito, na acessibilidade e na responsabilidade pedagógica. Essa mudança é fundamental, pois impede que as dificuldades sejam atribuídas exclusivamente ao estudante ou à sua família. Em vez disso, convoca a instituição escolar a rever suas práticas, seus critérios de avaliação, suas formas de comunicação, seus materiais didáticos e suas relações cotidianas. A pergunta central deixa de ser “por que este estudante não acompanha?” e passa a ser “o que a escola precisa reorganizar para que este estudante participe, aprenda e se desenvolva?”. Esse deslocamento revela a dimensão ética da inclusão, pois reafirma que a diferença não pode ser tratada como problema, mas como expressão legítima da condição humana.

Outro ponto central refere-se ao papel da gestão escolar e da formação docente na consolidação de práticas inclusivas. A inclusão não pode depender apenas da boa vontade, da sensibilidade ou da iniciativa isolada de determinados profissionais. Embora o compromisso individual seja importante, ele não é suficiente para sustentar uma política institucional de inclusão. É necessário que a perspectiva inclusiva esteja incorporada ao Projeto Político-Pedagógico, aos planos de ação, às reuniões pedagógicas, aos conselhos de classe, aos processos de avaliação, aos registros escolares e às estratégias de acompanhamento das aprendizagens. A gestão escolar tem papel decisivo na criação de condições para o trabalho colaborativo, na organização dos recursos disponíveis, na mediação com as famílias e na articulação com a rede de proteção social, de saúde e de assistência.

A formação continuada dos profissionais da educação também se apresenta como elemento indispensável. Para que a escola avance em direção a práticas mais inclusivas, é necessário que os educadores tenham oportunidades permanentes de estudo, reflexão e troca de experiências. Essa formação precisa estar vinculada aos desafios reais enfrentados pela unidade escolar, superando modelos genéricos ou meramente informativos. Quando os professores analisam situações concretas, discutem casos, estudam fundamentos teóricos, compartilham estratégias e avaliam coletivamente suas práticas, ampliam seu repertório pedagógico e desenvolvem maior segurança para atuar diante das

singularidades dos estudantes. A formação, nesse sentido, não deve ser compreendida como etapa anterior à inclusão, mas como processo contínuo que acompanha a própria construção de uma escola mais democrática.

Além disso, a relação com as famílias ocupa lugar relevante na efetivação da educação inclusiva. A escola precisa estabelecer canais de diálogo respeitosos, acolhedores e corresponsáveis, reconhecendo as famílias como parceiras no acompanhamento do desenvolvimento dos estudantes. Essa parceria não deve se limitar à comunicação de dificuldades, mas envolver a escuta, a construção conjunta de estratégias, o compartilhamento de avanços e a valorização dos saberes familiares. Em muitos casos, a articulação com serviços de saúde, assistência social, conselhos tutelares e demais equipamentos do território também se torna necessária para garantir proteção integral e apoio às necessidades dos estudantes. Assim, a inclusão escolar articula-se a uma rede mais ampla de garantia de direitos.

Conclui-se que a educação inclusiva é um processo permanente, coletivo e inacabado, que convoca a escola a rever suas certezas, reorganizar suas práticas e construir novas formas de ensinar, avaliar, conviver e participar. Sua efetivação exige compromisso ético com a dignidade humana, compromisso político com os direitos educacionais e compromisso pedagógico com a aprendizagem de todos. Não se trata de adaptar alguns estudantes a uma escola previamente organizada para poucos, mas de transformar a própria escola para que ela se torne capaz de acolher, ensinar e valorizar a diversidade que constitui a sociedade.

Uma escola verdadeiramente inclusiva, portanto, não é aquela que apenas afirma aceitar as diferenças, mas aquela que modifica sua cultura institucional, suas práticas pedagógicas e suas formas de organização para que as diferenças possam existir com reconhecimento, apoio e respeito. É a escola que compreende que todos os estudantes têm direito de aprender, participar, conviver e construir sua trajetória educacional em condições de equidade. Nesse sentido, a inclusão não representa um favor, uma concessão ou uma ação excepcional, mas a própria concretização do direito à educação em sua dimensão mais democrática e humanizadora.

REFERÊNCIAS

BOOTH, Tony; AINSWORTH, Mel. **Index for Inclusion: developing learning and participation in schools**. 3. ed. Bristol: Centre for Studies on Inclusive Education, 2011.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Brasília, DF: Presidência da República, 1988.

BRASIL. **Decreto nº 12.686, de 20 de outubro de 2025**. Institui a Política Nacional de Educação Especial Inclusiva e a Rede Nacional de Educação Especial Inclusiva. Diário Oficial da União: seção 1, Brasília, DF, n. 201, p. 4, 21 out. 2025.

BRASIL. **Decreto nº 12.773, de 8 de dezembro de 2025**. Altera o Decreto nº 12.686, de 20 de outubro de 2025, que institui a Política Nacional de Educação Especial Inclusiva e a Rede Nacional de Educação Especial Inclusiva. Diário Oficial da União: seção 1, Brasília, DF, n. 234, p. 4, 9 dez. 2025.

- BRASIL. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, DF: Presidência da República, 1996.
- 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). Brasília, DF: Presidência da República, 2015.
- BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. **Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva**. Brasília, DF: MEC/SEESP, 2008.
- CARVALHO, Rosita Edler. **Educação inclusiva: com os pingos nos "is"**. Porto Alegre: Mediação, 2004.
- DINIZ, Debora. **O que é deficiência**. São Paulo: Brasiliense, 2007.
- GLAT, Rosana; BLANCO, Leila de Macedo Varela. Educação especial no contexto de uma educação inclusiva. In: GLAT, Rosana (org.). **Educação inclusiva: cultura e cotidiano escolar**. Rio de Janeiro: 7Letras, 2007.
- MANTOAN, Maria Teresa Eglér. **Inclusão escolar: o que é? por quê? como fazer?** São Paulo: Moderna, 2003.
- MITTLER, Peter. **Educação inclusiva: contextos sociais**. Porto Alegre: Artmed, 2003.
- RODRIGUES, David (org.). **Inclusão e educação: doze olhares sobre a educação inclusiva**. São Paulo: Summus, 2006.
- SASSAKI, Romeu Kazumi. **Inclusão: construindo uma sociedade para todos**. Rio de Janeiro: WVA, 1997.
- UNESCO. **Declaração de Salamanca e linha de ação sobre necessidades educativas especiais**. Brasília, DF: UNESCO, 1994.
- VYGOTSKY, Lev Semionovitch. **A formação social da mente**. São Paulo: Martins Fontes, 1991.