

EDUCAÇÃO INCLUSIVA NA ESCOLA: FUNDAMENTOS, ATUAÇÃO DOCENTE E DESAFIOS INSTITUCIONAIS



INCLUSIVE EDUCATION IN SCHOOLS: FOUNDATIONS, TEACHING PRACTICE, AND INSTITUTIONAL CHALLENGES

ALEXANDRA VALERIA PESSOA PIRES

Possui licenciatura em Pedagogia pela Universidade Paulista (2013), em Filosofia (2025) e em História (2026) pelo Centro Universitário Cidade Verde. Possui aperfeiçoamento em Educação em Direitos Humanos pela Universidade Federal do ABC (2016) e especializações em Gestão Escolar pela Faculdade Campos Elíseos (2016), Educação Especial e Inclusiva com Ênfase em Deficiência Intelectual e Múltipla pela Universidade Candido Mendes (2017) e Integração de Dispositivos Móveis em Sala de Aula pela Faculdade Paulista (2023). É professora de Educação Infantil e Ensino Fundamental I da Rede Municipal de Ensino de São Paulo desde 2017.

RESUMO

A educação inclusiva representa um dos principais desafios da escola contemporânea, exigindo a superação de práticas excludentes e a construção de ambientes educacionais capazes de acolher a diversidade humana com equidade e respeito. Este artigo tem como objetivo analisar a importância da educação inclusiva como instrumento de promoção dos direitos humanos, da convivência social e da valorização da dignidade das pessoas com deficiência no contexto escolar. A pesquisa caracteriza-se como pesquisa documental, fundamentada em legislações educacionais, documentos normativos e produções acadêmicas que abordam a inclusão escolar, os direitos humanos e a formação docente. A discussão evidencia que a inclusão ultrapassa a garantia de matrícula, exigindo mudanças na cultura institucional, nas práticas pedagógicas e na formação continuada dos profissionais da educação. Nesse sentido, a construção de uma escola inclusiva depende do comprometimento coletivo de gestores, professores, famílias e comunidade escolar, favorecendo o desenvolvimento de ambientes democráticos, acessíveis e comprometidos com a aprendizagem de todos os estudantes.

Palavras-chave: Educação Inclusiva; Direitos Humanos; Formação Docente; Práticas Pedagógicas; Desafios Institucionais

ABSTRACT

Inclusive education represents one of the major challenges for contemporary schools, requiring the overcoming of exclusionary practices and the creation of educational environments capable of embracing human diversity with equity and respect. This article aims to analyze the importance of inclusive education as a tool for promoting human rights, social coexistence, and the dignity of people with disabilities within the school context. The study is characterized as documentary research, grounded in educational legislation, regulatory documents, and academic literature addressing school inclusion, human rights, and teacher training. The discussion highlights that inclusion goes beyond merely guaranteeing enrollment; it demands changes in institutional culture, pedagogical practices, and the continuing education of education professionals. In this sense, building an inclusive school depends on the collective commitment of administrators, teachers, families, and the school community, fostering the development of democratic, accessible environments committed to the learning of all students.

Keywords: Inclusive Education; Human Rights; Teacher Training; Pedagogical Practices; Institutional Challenges

INTRODUÇÃO

A educação transforma realidades e promove a cidadania. Por isso, construir uma escola pautada no respeito às diferenças e na dignidade humana é indispensável para garantir que todos os estudantes, sem exceção, tenham assegurados o acesso, a permanência e a aprendizagem efetiva no ambiente escolar (BRASIL, 1988; BRASIL, 2015).

As políticas públicas recentes avançaram ao garantir a escolarização em turmas regulares. Contudo, incluir vai muito além de matricular: exige mudanças pedagógicas, institucionais e atitudinais que eliminem as barreiras ao desenvolvimento dos estudantes. No Brasil, esse compromisso ganhou novo fôlego com a Política Nacional de Educação Especial Inclusiva (PNEEI), instituída pelo Decreto nº 12.686/2025 e atualizada pelo Decreto nº 12.773/2025. O novo texto prevê ações de acessibilidade, tecnologias assistivas, apoio individualizado e formação continuada para os educadores (BRASIL, 2025a; BRASIL, 2025b).

A prática, no entanto, ainda tropeça na formação docente e na estrutura escolar. Pesquisas recentes mostram que a atitude e o preparo do professor são cruciais para romper com a padronização do ensino e acolher a diversidade em sala de aula (GORDILLO; PRADO, 2024; LINDNER et al., 2023). Trata-se de rever concepções antigas e reorganizar o trabalho pedagógico de forma viva.

Afinal, a cultura inclusiva não se resume à presença física do estudante. Ela exige convivência, autonomia e a remoção ativa de barreiras arquitetônicas, pedagógicas e comunicacionais (BRASIL, 2015; BRASIL, 2025a).

Partindo dessa premissa, este artigo analisa os desafios centrais da educação inclusiva. Discutimos aqui seus fundamentos nos direitos humanos, a atuação do professor em sala de aula e as condições institucionais indispensáveis para efetivar esse direito.

Do ponto de vista metodológico, este trabalho é uma pesquisa documental de abordagem qualitativa. O estudo foca na análise das leis e documentos oficiais brasileiros sobre educação inclusiva como a Constituição, leis federais, decretos e diretrizes nacionais, dialogando com reflexões teóricas de autores da área para discutir a atuação docente e a gestão escolar. A discussão está organizada em três eixos: fundamentos legais e direitos humanos, o cotidiano da atuação docente e os desafios de gestão nas escolas.

DESENVOLVIMENTO

EDUCAÇÃO INCLUSIVA E OS FUNDAMENTOS DOS DIREITOS HUMANOS

Ao longo do tempo, as políticas de educação inclusiva transformaram a forma como a sociedade enxerga os direitos das pessoas com deficiência. Historicamente marginalizado em instituições segregadas ou submetido a métodos que ignoravam suas potencialidades, esse público passou a ser compreendido sob a ótica contemporânea dos direitos humanos. Essa mudança deslocou o foco da situação em vez de centrar a análise nas limitações do indivíduo, a atenção voltou-se para as barreiras sociais e estruturais da escola. Assim, ter uma deficiência não pode ser pretexto para dificultar o direito à educação, cabendo ao Estado e às escolas garantir a aprendizagem em condições de plena igualdade (BRASIL, 1988; BRASIL, 2015).

Essa premissa se sustenta no princípio da dignidade humana. Quando a escola reconhece que aprender e se desenvolver é um direito de todos, ela muda o olhar: as diferenças deixam de ser vistas como obstáculos e passam a ser compreendidas como parte natural da diversidade humana.

Na prática, isso exige superar o modelo tradicional de ensino padronizado, aquela ideia de que todos aprendem no mesmo ritmo e da mesma forma. A responsabilidade da instituição passa a ser, então, a de construir ambientes verdadeiramente acessíveis, acolhedores e comprometidos com a equidade e a inclusão.

Esse alinhamento ético também encontra respaldo na Resolução CNE/CP nº 1/2012, que institui as Diretrizes Nacionais para a Educação em Direitos Humanos. Ao colocar a igualdade de direitos e o respeito às diferenças no centro do projeto pedagógico, a escola se fortalece como ambiente democrático de formação cidadã (BRASIL, 2012).

Além do rendimento acadêmico, a convivência diária desempenha papel vital na superação do preconceito. Estar junto ensina cooperação e reduz práticas discriminatórias. Como apontam Lindner et

al. (2023), a postura do docente diante dessa convivência é decisiva para construir salas de aula abertas e acolhedoras.

Contudo, a inclusão não deve ser vista como um fardo individual do professor ou como uma mera adaptação do estudante à instituição. Trata-se de um compromisso coletivo entre gestores, educadores, famílias e governos. A Política Nacional de Educação Especial Inclusiva reflete essa dimensão sistêmica ao prever ações integradas de acessibilidade, tecnologia assistiva, formação docente e atendimento especializado (BRASIL, 2025a; BRASIL, 2025b).

Ao colocar a dignidade no centro da prática escolar, a perspectiva inclusiva desconstrói a lógica da segregação. A diversidade deixa de ser vista como um problema a ser corrigido e passa a figurar como a verdadeira marca da comunidade escolar. Incluir, portanto, é um processo contínuo e vivo de transformação das condições reais de aprendizagem para todos.

O PAPEL DO PROFESSOR NA CONSTRUÇÃO DE PRÁTICAS INCLUSIVAS

A consolidação da educação inclusiva depende, em grande medida, da atuação do professor, uma vez que é no cotidiano escolar que os princípios da inclusão se concretizam em práticas pedagógicas, relações interpessoais e oportunidades efetivas de participação e aprendizagem. Nesse contexto, o professor deixa de ser compreendido apenas como transmissor de conhecimentos e passa a exercer papel de mediador do processo educativo, reconhecendo a diversidade presente na sala de aula e buscando organizar situações de aprendizagem que considerem as diferentes características, necessidades e potencialidades dos estudantes (GORDILLO; PRADO, 2024).

A perspectiva inclusiva exige do professor uma compreensão ampliada sobre as diferenças humanas e sobre as barreiras que podem interferir na participação dos estudantes. A deficiência, nessa abordagem, não deve ser compreendida exclusivamente a partir das características individuais do estudante, mas também em sua relação com as condições oferecidas pelo ambiente escolar. Dessa forma, cabe ao professor identificar obstáculos pedagógicos, comunicacionais e atitudinais que possam limitar a participação e buscar, em articulação com os demais profissionais da escola, alternativas que favoreçam o desenvolvimento e a aprendizagem (BRASIL, 2015).

Para desempenhar esse papel, a formação docente constitui um elemento fundamental. A formação inicial e, especialmente, a formação continuada podem contribuir para ampliar conhecimentos sobre educação inclusiva, acessibilidade, estratégias pedagógicas, recursos de tecnologia assistiva e diferentes formas de acompanhamento da aprendizagem. Estudos recentes apontam que a preparação dos professores está diretamente relacionada às possibilidades de desenvolvimento de práticas pedagógicas inclusivas, evidenciando a necessidade de processos formativos que articulem conhecimentos teóricos e experiências concretas do cotidiano escolar (GORDILLO; PRADO, 2024).

No âmbito das políticas educacionais brasileiras, essa necessidade de formação também é reconhecida pelo atual marco normativo da educação especial inclusiva. O Decreto nº 12.686/2025, que instituiu a Política Nacional de Educação Especial Inclusiva, estabelece entre seus princípios e diretrizes a formação continuada dos profissionais da educação, articulada às demais ações necessárias para assegurar a participação e a aprendizagem dos estudantes. A atualização promovida pelo Decreto nº 12.773/2025 mantém esse compromisso no âmbito da política nacional (BRASIL, 2025a; BRASIL, 2025b).

A formação, contudo, não deve ser compreendida apenas como aquisição de conhecimentos técnicos. A construção de práticas inclusivas também exige mudança de concepções e atitudes diante da diversidade. As atitudes dos professores podem influenciar a maneira como os estudantes são percebidos, acolhidos e envolvidos nas atividades escolares. Nesse sentido, estudos recentes indicam que as atitudes docentes constituem um dos fatores relevantes para a implementação da educação inclusiva, reforçando a importância de práticas que valorizem a participação de todos os estudantes e enfrentem concepções baseadas na homogeneização do ensino (LINDNER et al., 2023).

Outro aspecto essencial refere-se ao planejamento pedagógico. Em uma perspectiva inclusiva, planejar não significa elaborar uma única proposta e esperar que todos os estudantes respondam a ela da mesma maneira. O planejamento deve considerar a diversidade existente na turma e prever diferentes estratégias, recursos, formas de participação e possibilidades de acompanhamento da aprendizagem. A Lei Brasileira de Inclusão estabelece que as instituições educacionais devem assegurar recursos e serviços de acessibilidade e que os projetos pedagógicos devem institucionalizar o atendimento educacional especializado e as adaptações razoáveis, de modo a atender às características dos estudantes (BRASIL, 2015). Nessa perspectiva, a transformação da prática pedagógica exige o abandono de padrões homogêneos de ensino:

A escola aberta a todos é o grande alvo e, ao mesmo tempo, o grande problema da educação nestes novos tempos [...]. Para ensinar a turma toda, parte-se do fato de que os alunos sempre sabem alguma coisa, de que todo educando pode aprender, mas no tempo e do jeito que lhe é próprio. (MANTOAN, 2003, p. 29)

Essa construção, porém, não cai de forma isolada nos ombros dos docentes. O trabalho exige cooperação diária: professores da sala comum, especialistas em Atendimento Educacional Especializado (AEE), gestores e familiares precisam caminhar lado a lado. Esse olhar coletivo e a oferta contínua de suportes estão ancorados nas diretrizes da Política Nacional de Educação Especial Inclusiva (BRASIL, 2025a; BRASIL, 2025b).

O Atendimento Educacional Especializado (AEE), nesse contexto, constitui um importante recurso de apoio ao processo de escolarização. Seu objetivo é complementar ou suplementar a formação do estudante, considerando suas necessidades específicas e contribuindo para a eliminação de barreiras que possam dificultar sua participação. Dessa maneira, o AEE não substitui a escolarização realizada na

classe comum, mas deve estar articulado ao trabalho pedagógico desenvolvido pela escola (BRASIL, 2015; BRASIL, 2025a).

Além das competências pedagógicas, espera-se que o professor desenvolva uma postura ética diante da diversidade. Isso significa reconhecer cada estudante como sujeito de direitos, evitar práticas discriminatórias e construir relações baseadas no respeito, na escuta e na valorização das diferenças. A educação em direitos humanos, nesse sentido, contribui para compreender a escola como espaço de formação para a cidadania e para o reconhecimento da dignidade humana, princípios que devem estar presentes tanto nas práticas pedagógicas quanto nas relações estabelecidas no cotidiano escolar (BRASIL, 2012).

É importante ressaltar, entretanto, que o professor não atua isoladamente. As possibilidades de desenvolvimento de práticas inclusivas estão relacionadas às condições institucionais oferecidas pela escola, à existência de recursos de acessibilidade, à formação dos profissionais, à organização do trabalho pedagógico e ao apoio da gestão. A inclusão, portanto, não pode ser atribuída exclusivamente à responsabilidade individual do docente, pois depende de uma organização escolar capaz de oferecer os meios necessários para que o professor desenvolva seu trabalho de forma colaborativa e planejada (BRASIL, 2015; BRASIL, 2025a).

O professor é peça-chave na construção da escola inclusiva. É ele quem tira a legislação do papel ao diversificar estratégias, adaptar avaliações, atuar em parceria com a equipe e pautar sua prática nos direitos humanos. Porém, o docente não faz milagre sozinho: a inclusão é um compromisso da instituição. Garantir esse direito exige formação contínua, infraestrutura e suporte contínuo da gestão, dividindo a responsabilidade com toda a comunidade escolar.

DESAFIOS INSTITUCIONAIS PARA A CONSOLIDAÇÃO DE UMA ESCOLA INCLUSIVA

A efetivação da educação inclusiva exige mais do que a garantia legal do acesso das pessoas com deficiência à escola regular. Embora o ordenamento jurídico brasileiro reconheça a educação como direito de todos e estabeleça a necessidade de sistemas educacionais inclusivos, ainda permanecem desafios institucionais relacionados às condições estruturais, pedagógicas, administrativas e culturais das escolas. Ambientes verdadeiramente inclusivos dependem, da atuação articulada de gestores, professores, famílias, órgãos públicos e comunidade escolar, em um processo permanente de reorganização das práticas e das condições de ensino (BRASIL, 2015; BRASIL, 2025a; BRASIL, 2025b).

Garantir acessibilidade vai muito além de construir rampas ou adaptar banheiros. A inclusão exige eliminar barreiras em todas as frentes, desde as metodologias e formas de comunicação até as atitudes do dia a dia, dando ao estudante a autonomia necessária para vivenciar a escola com segurança. Como determina a Lei Brasileira de Inclusão, é dever do poder público fornecer a infraestrutura, os recursos e

os serviços que garantam a presença, a participação e o aprendizado real dos estudantes com deficiência (BRASIL, 2015).

A necessidade de garantir acessibilidade também é contemplada na atual Política Nacional de Educação Especial Inclusiva. O Decreto nº 12.686/2025, com as alterações promovidas pelo Decreto nº 12.773/2025, estabelece a garantia de acessibilidade, o incentivo ao desenvolvimento de tecnologias assistivas e a adoção de medidas de apoio individualizadas e efetivas. Dessa forma, a construção de uma escola inclusiva requer que os sistemas de ensino identifiquem as barreiras existentes e organizem os recursos necessários para que os estudantes possam participar das atividades educacionais em condições de equidade (BRASIL, 2025a; BRASIL, 2025b).

A equipe gestora tem um papel decisivo para tirar a inclusão da teoria. É ela quem viabiliza momentos de planejamento coletivo, promove a formação continuada e garante tanto os recursos de acessibilidade quanto o diálogo na comunidade escolar. Mais do que isso, uma gestão de fato inclusiva abre espaço para que estudantes e suas famílias opinem e participem das decisões. Essa construção conjunta e democrática atende diretamente ao que orienta o atual marco da educação especial inclusiva (BRASIL, 2025a; BRASIL, 2025b).

A parceria entre escola e família constitui, igualmente, uma dimensão importante da inclusão. A participação familiar pode contribuir para o conhecimento das características, necessidades, potencialidades e formas de comunicação dos estudantes, favorecendo a construção de estratégias pedagógicas mais adequadas. Entretanto, essa parceria não deve significar transferência de responsabilidades da escola para a família. A garantia do direito à educação permanece como responsabilidade dos sistemas de ensino, que devem assegurar os recursos e apoios necessários à participação e à aprendizagem dos estudantes (BRASIL, 2015; BRASIL, 2025a).

Outro aspecto relevante diz respeito à articulação entre diferentes políticas públicas. Algumas necessidades relacionadas à inclusão educacional ultrapassam os limites da atuação exclusivamente escolar e demandam diálogo com áreas como saúde, assistência social e direitos humanos. A Política Nacional de Educação Especial Inclusiva estabelece a articulação intersetorial como estratégia para a atenção integral aos estudantes públicos da educação especial, fortalecendo a necessidade de cooperação entre diferentes serviços e instituições (BRASIL, 2025a; BRASIL, 2025b).

Nesse contexto, o Atendimento Educacional Especializado (AEE) deve estar integrado à organização institucional da escola. O AEE constitui um serviço de apoio ao processo de escolarização, destinado a complementar ou suplementar a formação dos estudantes públicos da educação especial, não substituindo a escolarização realizada nas classes comuns. A regulamentação atual determina que sua oferta considere os objetivos, a organização do ensino, o projeto político-pedagógico e os diferentes contextos educacionais, reforçando a necessidade de articulação entre o atendimento especializado e o trabalho desenvolvido na sala comum (BRASIL, 2015; BRASIL, 2025a; BRASIL, 2026).

A formação continuada da equipe escolar permanece como uma das questões críticas da gestão educacional. Não basta admitir que o professor precisa de capacitação; os sistemas de ensino precisam viabilizar tempo, espaço e recursos para que o aperfeiçoamento ocorra no chão da escola, de forma permanente e conectada com a realidade das salas de aula. A Portaria MEC nº 421/2026 regulamenta a Política Nacional de Educação Especial Inclusiva justamente ao fixar parâmetros para a formação docente, reforçando que a qualidade do ensino depende de uma rede articulada de apoios ao acesso, à permanência e à aprendizagem (BRASIL, 2026).

A existência de leis, por si só, não muda de forma automática o cotidiano das turmas. Tirar as políticas do papel exige planejamento orçamentário, financiamento adequado, acompanhamento pedagógico, infraestrutura acessível e compromisso de toda a instituição. Por isso, é preciso evitar a armadilha de culpar individualmente educadores ou famílias pelos percalços da inclusão: o processo exige coesão e responsabilidades compartilhadas entre redes de ensino, gestão escolar e comunidade (BRASIL, 2015; BRASIL, 2025a; BRASIL, 2026).

A consolidação da escola inclusiva passa longe de receitas prontas. O processo exige revisar velhas mentalidades, derrubar barreiras físicas e rever posturas, o que passa necessariamente pela reestruturação do Projeto Político-Pedagógico, investimentos em acessibilidade e pelo fortalecimento da gestão democrática com a comunidade. Tirar a legislação do papel e convertê-la em aprendizado real requer planejamento institucional de longo prazo e compromisso coletivo de toda a rede.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Mais do que uma meta a cumprir, a educação inclusiva representa um compromisso contínuo com a dignidade, a igualdade de oportunidades e o direito de todos à escola. Esta pesquisa permitiu constatar que incluir não significa simplesmente abrir as portas da instituição, mas criar condições reais para que o estudante de fato participe, aprenda e se desenvolva em sala de aula. Cabe à escola, assim, assumir a diversidade como valor central do seu projeto educativo.

O Brasil acumulou conquistas normativas importantes na última década. No entanto, a lei por si só não transforma o cotidiano das salas de aula. A efetivação dessas políticas exige mudanças concretas no planejamento diário, na estrutura física dos prédios, na acessibilidade e na oferta contínua de recursos e redes de apoio aos estudantes (BRASIL, 2015; BRASIL, 2025a; BRASIL, 2026).

No centro desse movimento está o professor. Construir uma prática verdadeiramente inclusiva demanda flexibilidade, escuta atenta e disposição para adaptar metodologias aos diferentes ritmos de aprendizagem. Por outro lado, seria um erro responsabilizar o docente de forma isolada: a qualidade da

inclusão depende da formação continuada, de suporte pedagógico constante, de recursos adequados e do trabalho em rede (GORDILLO; PRADO, 2024; LINDNER et al., 2023).

Os obstáculos mapeados deixam claro que a responsabilidade precisa ser compartilhada entre professores, gestores, famílias e profissionais de apoio. Superar barreiras arquitetônicas, pedagógicas e atitudinais exige planejamento institucional. A inclusão, portanto, deve ser a espinha dorsal de toda a escola, e não um conjunto de medidas improvisadas ou restritas a casos específicos (BRASIL, 2015; BRASIL, 2025a).

As atualizações mais recentes da Política Nacional de Educação Especial Inclusiva reforçam justamente essa urgência: alinhar o Atendimento Educacional Especializado (AEE) às atividades das turmas regulares e à capacitação permanente das equipes (BRASIL, 2025a; BRASIL, 2026).

Ao analisar os fundamentos legais, o trabalho docente e as exigências de gestão, este artigo cumpriu seu propósito. Evidenciou-se que a escola inclusiva não nasce pronta; ela se constrói no dia a dia, combinando políticas públicas eficientes, investimentos em formação, acessibilidade e engajamento coletivo.

Conclui-se que a inclusão é a essência de uma escola comprometida com a cidadania. Tirar os textos legais do papel e transformá-los em vivências reais de aprendizado e convivência é o único caminho para reafirmar a função social da educação e construir uma sociedade verdadeiramente justa, democrática e equitativa.

REFERÊNCIAS

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

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Conselho Pleno. Resolução nº 1, de 30 de maio de 2012. Estabelece Diretrizes Nacionais para a Educação em Direitos Humanos. Brasília, DF, 2012.

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, 2015.

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. Brasília, DF, 2025.

BRASIL. Decreto nº 12.773, de 8 de dezembro de 2025. Altera o Decreto nº 12.686, de 20 de outubro de 2025. Brasília, DF, 2025.

BRASIL. Ministério da Educação. Portaria MEC nº 421, de 15 de maio de 2026. Dispõe sobre a Política Nacional de Educação Especial Inclusiva – PNEEI e sobre a Rede Nacional de Educação Especial Inclusiva – Reneei. Brasília, DF, 2026.

GORDILLO, Magdaly; PRADO, Víctor. Formación docente y práctica pedagógica en la educación inclusiva: revisión sistemática. *Ciencia y Educación*, v. 8, n. 2, p. 75-93, 2024.

MANTOAN, M. T. E. *Inclusão escolar: o que é? por quê? como fazer?* São Paulo: Moderna, 2003

LINDNER, Katharina-Theresa et al. Do teachers favor the inclusion of all students? A systematic review of primary schoolteachers' attitudes towards inclusive education. *European Journal of Special Needs Education*, v. 38, n. 6, p. 766-787, 2023.