

A educação inclusiva no Brasil: desafios e estratégias para uma escola para todos.

Inclusive education in Brazil: challenges and strategies for a school for all.

Adriana de Cristo Lessa¹

Rosileia Alves de Oliveira²

Luana Regina Ramos Caldeira Mata³

Tainara Chagas Matschuck⁴

RESUMO: A educação inclusiva no Brasil consolidou-se como princípio legal e pedagógico a partir da Constituição Federal de 1988, da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional e da Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência, que garantem o direito de todos os estudantes ao acesso, permanência, participação e aprendizagem na escola comum. Esse contexto exige reorganização curricular, práticas pedagógicas diferenciadas e formação docente continuada. Trata-se de pesquisa bibliográfica, de abordagem qualitativa, que analisa desafios à efetivação da inclusão nas redes públicas, como barreiras atitudinais, lacunas na formação docente, insuficiência de recursos, falta de planejamento colaborativo e dificuldades no processo avaliativo, discutindo estratégias baseadas em evidências para superá-los. Destacam-se o

¹ Graduanda do curso de Pedagogia, Universidade de Vassouras, Campus Squarema – RJ.

² Graduanda do curso de Pedagogia, Universidade de Vassouras, Campus Squarema – RJ. E-mail de contato: arosileia2@gmail.com

³ Mestra em Educação, Docente no curso de Pedagogia, Universidade de Vassouras, Campus Squarema – RJ.

⁴ Doutoranda no Programa de Pós-graduação – Graduação em Ciência, Tecnologia e Inclusão (PCGTIn) – UFF.

Atendimento Educacional Especializado (AEE) no contraturno, o trabalho colaborativo entre docentes, a adaptação curricular, o uso de tecnologias assistivas e a parceria escola–família. Conclui-se que a construção de uma escola para todos depende de políticas públicas consistentes, gestão comprometida e práticas pedagógicas centradas na equidade e na aprendizagem significativa.

Palavras-chave: Educação inclusiva; Atendimento Educacional Especializado; Formação docente; Equidade educacional.

ABSTRACT: Inclusive education in Brazil has been consolidated as a legal and pedagogical principle since the Constituição Federal de 1988, the Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, and the Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência, which guarantee all students the right to access, permanence, participation, and learning in mainstream schools. This context requires curricular reorganization, differentiated pedagogical practices, and continuous teacher education. This is a bibliographic study with a qualitative approach that analyzes challenges to the implementation of inclusion in public school systems, such as attitudinal barriers, gaps in teacher education, insufficient resources, lack of collaborative planning, and difficulties in the assessment process, discussing evidence-based strategies to overcome them. Notable strategies include Specialized Educational Assistance (AEE) provided after school hours, collaborative work among teachers, meaningful curricular adaptation, the use of assistive technologies, and school– family partnerships. It is concluded that building a school for all depends on consistent public policies, committed school management, and pedagogical practices centered on equity and meaningful learning.

Keywords: Inclusive education; Specialized Educational Assistance; Teacher education; Educational equity.

1. INTRODUÇÃO

A educação inclusiva no Brasil tem se consolidado como um direito fundamental, visando garantir que todos os educandos, sem exceção, tenham acesso a uma educação de qualidade.

“A escola inclusiva é aquela que se organiza para acolher todos os alunos e garantir que aprendam, superando a lógica da simples inserção física na sala de aula” (MANTOAN, 2006).

A distinção entre acesso e aprendizagem é crucial: enquanto o acesso se refere à matrícula e à presença, a aprendizagem efetiva demanda a adaptação de metodologias, recursos e avaliações para atender à diversidade de ritmos, estilos e necessidades de cada estudante.

O aumento expressivo de matrículas de estudantes público-alvo da educação especial em classes comuns, evidenciado pelo Censo Escolar do INEP, demonstra avanços na garantia do acesso. Contudo, essa expansão revela uma tensão latente entre as diretrizes legais e a realidade do cotidiano docente. Professores frequentemente relatam dificuldades como a falta de formação continuada específica, a escassez de materiais adaptados, turmas numerosas e a ausência de suporte especializado. Essa lacuna entre a legislação e a prática pedagógica aponta para a

necessidade de aprofundar a discussão sobre as estratégias e condições necessárias para que a inclusão se materialize de forma consistente e eficaz.

“A formação de professores para a educação inclusiva precisa articular os princípios dos

direitos humanos aos saberes docentes construídos na prática escolar, considerando os contextos reais de atuação profissional” (SANTOS; CUNHA, 2024).

Diante desse cenário, o presente artigo se propõe a analisar os principais desafios enfrentados pelos docentes da educação básica em escolas públicas brasileiras na promoção da educação inclusiva. O objetivo geral é analisar como práticas pedagógicas, formação docente e condições institucionais influenciam a efetivação da educação inclusiva na aprendizagem de todos os alunos e não a exclusão deles. Contudo, foram definidos os seguintes objetivos específicos:

- Identificar as dificuldades concretas que os professores enfrentam na aplicação de práticas inclusivas.
- Investigar como metodologias e recursos pedagógicos podem ser adaptados para atender à diversidade dos estudantes.
- Refletir criticamente sobre a importância da formação continuada para o fortalecimento da educação inclusiva.

2. FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

A evolução conceitual da educação inclusiva pode ser compreendida a partir da transição histórica entre três modelos: segregação, integração e inclusão. Essa trajetória não representa apenas mudanças terminológicas, mas deslocamentos epistemológicos sobre deficiência, aprendizagem e justiça educacional. Se o campo teórico é tão consistente, por que sua concretização ainda encontra tantos obstáculos no cotidiano escolar?

No modelo segregacionista, predominante até meados do século XX, a escolarização de estudantes com deficiência ocorriam em instituições ou classes especiais, apartadas do ensino comum. Sob a justificativa de um atendimento “especializado”, consolidava-se uma lógica de afastamento do convívio social e de restrição curricular.

Para Maria Teresa Eglér Mantoan, essa organização reforçava a ideia de incapacidade e produzia uma cultura escolar homogeneizadora, na qual a diferença era vista como obstáculo ao funcionamento da escola. Essa concepção ajuda a compreender por que práticas excludentes ainda persistem, mesmo em contextos que se autodenominam inclusivos.

O modelo de integração, que surge como resposta crítica à segregação, permitiu o ingresso

desses estudantes na escola regular. Entretanto, como analisa Peter Mittler, a estrutura escolar permaneceu inalterada.

A responsabilidade de adaptação recaía sobre o aluno, que precisava “acompanhar” o ritmo da turma. Quando isso não ocorria, recorria-se ao suporte paralelo ou ao retorno às classes especiais, evidenciando que a presença física não garantia participação pedagógica. A integração, portanto, representou um avanço no acesso, mas não na transformação do sistema educacional. Quais limites desse modelo ainda se reproduzem, de forma velada, nas práticas atuais?

O paradigma da inclusão propõe uma ruptura mais profunda. Nessa perspectiva, é a escola

que deve se reorganizar para atender à diversidade humana. Mantoan (2003) defende que a inclusão questiona o padrão homogêneo de ensino e afirma a heterogeneidade como constitutiva do processo educativo.

A diferença deixa de ser problema a ser corrigido e passa a ser elemento enriquecedor da aprendizagem coletiva. Contudo, se essa concepção está consolidada no discurso pedagógico, por que a homogeneização ainda orienta tantas práticas escolares?

Esse entendimento encontra respaldo nas diretrizes do Ministério da Educação do Brasil, por meio da Secretaria de Educação Especial do MEC, expressas na Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (2008). O documento estabelece a matrícula do público-alvo da educação especial nas classes comuns do ensino regular e define que o acesso, a participação e a aprendizagem devem ocorrer no contexto da escola inclusiva.

A política também explicita que o Atendimento Educacional Especializado (AEE) tem caráter complementar e suplementar, e não substitutivo ao ensino regular, devendo ser ofertado no contraturno, em articulação com o trabalho pedagógico da sala regular, reforçando a corresponsabilidade entre os diferentes profissionais da escola. Ainda assim, por que o AEE, em muitas realidades, acaba sendo utilizado como espaço de compensação das dificuldades da sala comum?

Do ponto de vista do desenvolvimento e da aprendizagem, as contribuições de Lev Vygotsky são fundamentais para sustentar teoricamente a inclusão. Ao defender que o aprendizado ocorre por meio das interações sociais e da mediação pedagógica, Vygotsky evidencia que a presença do outro é condição para o desenvolvimento das funções psicológicas superiores.

Essa perspectiva rompe com a ideia de incapacidade fixa associada à deficiência e desloca o foco para as possibilidades de aprendizagem quando o ambiente escolar oferece mediações adequadas, intencionais e contextualizadas. Quais limites surgem quando essa mediação não é planejada ou quando o professor não dispõe de formação para realizá-la?

No contexto brasileiro, Romeu Kazumi Sassaki amplia a compreensão da inclusão ao defini-la como um processo de transformação da sociedade e das instituições, incluindo a escola, para que sejam capazes de acolher a diversidade humana.

Para Sassaki, não se trata de inserir o aluno no sistema existente, mas de modificar o sistema para que ninguém fique de fora. Essa proposição provoca uma reflexão: até que ponto as escolas estão, de fato, dispostas a se transformar?

As pesquisas de Rosana Glat e Denise Pletsch aprofundam a discussão ao analisar a Educação Especial no Brasil sob a ótica das práticas pedagógicas. As autoras destacam que a efetivação da inclusão depende de planejamento flexível, intencionalidade pedagógica e formação continuada.

Evidencia-se, assim, que a inclusão se concretiza no cotidiano da sala de aula, por meio das escolhas didáticas do professor. Se isso é consensual na literatura, por que a prática ainda revela tantas dificuldades de flexibilização?

Portanto, quando se discute adaptação curricular, não se trata de simplificação de conteúdos, mas de flexibilização de estratégias, tempos, recursos e formas de avaliação. Essa compreensão dialoga diretamente com a noção vygotskiana de mediação e com as proposições de Glat e Pletsch sobre flexibilização curricular como instrumento de garantia de aprendizagem e participação do estudante público-alvo da educação especial no currículo comum.

Ao comparar os autores, observa-se convergência na defesa de que a inclusão não se resume à presença do estudante na sala de aula, mas exige transformação estrutural, pedagógica e cultural. Enquanto Mantoan enfatiza a dimensão pedagógica e a crítica aos modelos homogeneizadores, Mittler destaca o caráter coletivo e político da inclusão, ressaltando a necessidade de envolvimento de gestores, famílias e comunidade escolar.

Vygotsky fornece a base psicológica do aprendizado mediado, Sassaki amplia a discussão para a transformação institucional e social, e Glat e Pletsch evidenciam como essas concepções se materializam na prática pedagógica brasileira. Ainda assim, quais barreiras impedem que essa convergência teórica se traduza plenamente em ação pedagógica?

Do ponto de vista crítico, percebe-se que, embora o discurso inclusivo esteja consolidado nas políticas públicas, sua materialização ainda enfrenta entraves práticos: insuficiência de recursos, formação docente fragilizada e persistência de concepções integracionistas no cotidiano escolar.

Muitas escolas ainda operam sob a lógica da adaptação do aluno, e não da transformação do ambiente educativo, revelando um descompasso entre a teoria inclusiva e a prática pedagógica.

Portanto, a educação inclusiva configura-se como um processo em construção, que exige coerência entre fundamentos teóricos, marcos legais e práticas escolares. A superação definitiva dos resquícios segregacionistas e integracionistas depende de um compromisso institucional contínuo com a valorização da diversidade como princípio estruturante da educação, sustentado por bases teóricas sólidas e por práticas pedagógicas intencionais.

2.1 PERFIS DO PÚBLICO-ALVO DA EDUCAÇÃO ESPECIAL E SUAS IMPLICAÇÕES PEDAGÓGICAS NA ESCOLA INCLUSIVA

A efetivação da educação inclusiva nas classes comuns exige a compreensão dos diferentes perfis que compõem o público-alvo da educação especial e daqueles que apresentam necessidades educacionais específicas. Conhecer essas características não tem a finalidade de rotular o aluno, mas de subsidiar o planejamento pedagógico, a flexibilização curricular e a definição de estratégias didáticas que assegurem acesso, participação e aprendizagem. O que isso implica na prática docente? Implica planejar aulas considerando diferentes formas de aprender, prever recursos variados e antecipar possíveis barreiras.

Além desse conhecimento, torna-se indispensável que o professor desenvolva a capacidade de observação pedagógica sistemática, identificando como cada aluno responde às propostas de ensino, quais mediações favorecem sua participação e quais barreiras dificultam sua aprendizagem. Essa observação contínua permite ajustar o planejamento de forma dinâmica, com base no cotidiano da sala de aula e não apenas em descrições diagnósticas. O que isso implica na prática docente? Registrar evidências, replanejar estratégias e tomar decisões pedagógicas fundamentadas na resposta real dos estudantes.

Compreender os diferentes perfis também implica reconhecer que a heterogeneidade é constitutiva da escola inclusiva. Essa compreensão desloca o foco da adaptação individual para a organização de ambientes de aprendizagem mais acessíveis, nos quais recursos variados, múltiplas linguagens e estratégias diversificadas beneficiam a todos. O que isso implica na prática docente? Organizar situações didáticas flexíveis, com diferentes recursos, tempos e formas de participação.

No caso de estudantes com deficiência intelectual, observa-se a necessidade de propostas

mais concretas, instruções objetivas, atividades contextualizadas e retomadas frequentes que favoreçam a compreensão e a funcionalidade do conteúdo trabalhado. O que isso implica na prática docente? Priorizar experiências significativas, uso de exemplos práticos e mediações passo a passo.

Em situações relacionadas ao TDAH, as dificuldades de atenção, organização e autocontrole demandam rotinas estruturadas, divisão das tarefas em etapas menores, orientações claras e uso de estratégias que favoreçam a autorregulação. O que isso implica na prática docente? Planejar aulas com objetivos bem definidos, etapas curtas e acompanhamento próximo durante a execução das atividades.

Nas deficiências sensoriais, evidencia-se a importância da acessibilidade como condição básica para a aprendizagem, por meio de recursos táteis, visuais, ampliados ou mediados por diferentes formas de comunicação. O que isso implica na prática docente? Garantir que a informação esteja disponível em múltiplos formatos e que a comunicação ocorra de forma compreensível para o estudante.

A análise desses diferentes perfis demonstra que a heterogeneidade é própria da escola inclusiva e que a prática pedagógica precisa ser flexível, diversificada e planejada de forma colaborativa. “A diversidade de estudantes com deficiência exige do professor planejamento pedagógico diferenciado, adaptação curricular e uso de estratégias que favoreçam a participação ativa de todos” (SOUZA; MANGA; MARQUES, 2024).

Assim, a atuação docente, articulada ao Atendimento Educacional Especializado e ao apoio da equipe pedagógica, torna-se elemento central para garantir que todos os estudantes tenham suas singularidades respeitadas e suas potencialidades desenvolvidas no espaço escolar. O que isso implica na prática docente? Assumir uma postura intencional, colaborativa e continuamente reflexiva diante do processo de ensino e aprendizagem.

2.2 A IMPORTÂNCIA DA FAMÍLIA NO PROCESSO EDUCACIONAL E A PARCERIA COM A ESCOLA

A família constitui o primeiro espaço de socialização da criança, desempenhando papel primordial em seu desenvolvimento cognitivo, emocional e social. A presença ativa da família no acompanhamento da vida escolar fortalece o processo educativo, pois possibilita a troca qualificada de informações entre escola e responsáveis. Quando família e escola estabelecem uma relação de diálogo e cooperação, torna-se possível compreender com maior profundidade

as necessidades do estudante e desenvolver estratégias pedagógicas mais eficazes e coerentes com sua realidade.

No contexto da educação inclusiva, essa parceria assume papel ainda mais relevante, pois a diversidade presente na escola exige a construção de práticas pedagógicas que considerem as singularidades de cada educando. A família possui conhecimentos importantes sobre a trajetória, as potencialidades, as dificuldades e as formas de aprendizagem da criança, contribuindo para que a escola organize intervenções mais adequadas e humanizadas.

A parceria entre família e escola é elemento central para o sucesso da inclusão escolar. Essa relação colaborativa permite que professores e familiares compartilhem informações, experiências e estratégias que favoreçam o desenvolvimento do estudante. Para Peter Mittler, a inclusão escolar depende do envolvimento de toda a comunidade educativa, incluindo professores, gestores, profissionais da educação e familiares. De modo convergente, Maria Teresa Eglér Mantoan destaca que a consolidação de uma escola inclusiva exige compromisso coletivo e mudança de postura de todos os envolvidos no processo educativo.

Sob uma perspectiva prática, a participação da família favorece a continuidade das ações pedagógicas entre casa e escola, amplia a compreensão sobre os avanços e dificuldades do estudante e contribui para a construção de um ambiente escolar mais acolhedor e responsivo às diferenças. Reuniões periódicas, comunicação frequente, registros compartilhados e escuta ativa são estratégias que fortalecem essa parceria. Por exemplo, quando a família informa ao professor quais recursos e rotinas auxiliam a criança em casa, o docente pode incorporar essas referências ao planejamento das atividades, tornando a aprendizagem mais significativa e acessível.

Assim, fortalecer a relação entre família e escola constitui passo essencial para a construção de uma escola verdadeiramente inclusiva, capaz de valorizar a diversidade, respeitar as singularidades e promover o desenvolvimento integral de todos os discentes.

3. METODOLOGIA

A metodologia deste estudo fundamenta-se em pesquisa bibliográfica, de abordagem qualitativa e natureza exploratória, por compreender a educação inclusiva como um fenômeno educacional, social e político que exige diálogo com referenciais teóricos, produções científicas e marcos legais da educação básica brasileira.

Essa escolha permite examinar criticamente conhecimentos já produzidos, identificando

convergências, divergências e lacunas na literatura sobre os desafios docentes e as estratégias pedagógicas voltadas à inclusão. Desse modo, constrói-se um panorama teórico consistente para compreender suas bases legais e implicações no cotidiano escolar.

A abordagem qualitativa prioriza a interpretação de significados, concepções e perspectivas presentes nos textos analisados. Buscou-se compreender como os autores discutem formação docente, práticas inclusivas, barreiras educacionais e políticas públicas, a partir de uma leitura crítica dos discursos.

Quanto à natureza exploratória, o estudo amplia a compreensão da problemática investigada, proporcionando maior familiaridade com os fatores que influenciam a efetivação da inclusão escolar e permitindo a identificação de categorias analíticas relevantes.

O levantamento das fontes ocorreu em bases acadêmicas reconhecidas, como o Google Acadêmico, o SciELO e periódicos científicos da área da Educação. Foram priorizadas publicações entre 2003 e 2024, contemplando autores clássicos e estudos contemporâneos, além de documentos oficiais que fundamentam a política educacional inclusiva no país.

Estabeleceram-se critérios de inclusão e exclusão das obras analisadas. Incluíram-se textos diretamente relacionados à inclusão escolar, formação docente, práticas pedagógicas inclusivas e políticas públicas. Excluíram-se materiais sem relação direta com o objeto de estudo, textos opinativos sem fundamentação teórica, publicações duplicadas e produções sem clareza metodológica.

A análise do material ocorreu por meio da análise temática de conteúdo, inspirada nos pressupostos de Laurence Bardin, método que possibilita organizar, interpretar e sistematizar os significados presentes nos textos.

O processo de interpretação desenvolveu-se em três etapas: (1) pré-análise, com leitura flutuante e organização do corpus; (2) exploração do material, com identificação de unidades de registro e categorização temática; e (3) tratamento dos resultados e interpretação, relacionando as categorias aos referenciais teóricos e legais da educação inclusiva.

Foram definidas previamente categorias temáticas orientadoras, como formação continuada docente, adaptação e flexibilização curricular, uso de tecnologias assistivas, barreiras atitudinais e estruturais, planejamento colaborativo e estratégias pedagógicas inclusivas. Durante a leitura, também emergiram categorias não previstas, incorporadas à análise por sua relevância.

Assim, a metodologia adotada propõe uma análise interpretativa e articulada entre teoria,

legislação e prática pedagógica, buscando compreender, à luz da literatura especializada, os desafios educacionais e as estratégias que contribuem para práticas pedagógicas mais equitativas e acessíveis.

Publicações entre os anos de 2003 e 2024, período que contempla tanto autores clássicos da educação inclusiva quanto estudos contemporâneos alinhados às demandas atuais da escola pública brasileira. Além disso, foram incluídos documentos oficiais que fundamentam a política educacional inclusiva no país, assegurando respaldo jurídico e normativo à discussão teórica.

Para a constituição do arcabouço teórico e empírico, foram estabelecidos parâmetros seletivos que guiaram a admissão e a rejeição de fontes. Incluíram-se na revisão bibliográfica os trabalhos que tratavam diretamente da inclusão educacional de estudantes com transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação, a formação continuada de professores, as estratégias pedagógicas inclusivas e as normativas educacionais pertinentes. Foram descartados os conteúdos sem pertinência temática, os ensaios desprovidos de referencial teórico consistente, as publicações repetidas e as pesquisas com deficiência na descrição metodológica.

Contudo, a análise do material foi realizada por meio de análise temática de conteúdo, inspirada nos pressupostos de Laurence Bardin, procedimento que permite organizar, interpretar e sistematizar os significados presentes nos textos. Esse método foi escolhido por possibilitar a identificação de núcleos de sentido recorrentes na literatura e a construção de categorias analíticas coerentes com o objetivo da pesquisa.

Consequentemente, a metodologia adotada não se limita à descrição do conteúdo encontrado nas fontes, mas propõe uma análise interpretativa, categorial e articulada entre teoria, legislação e prática pedagógica. O presente estudo busca, portanto, compreender, à luz da literatura especializada, não apenas os desafios presentes no contexto educacional, mas também as estratégias capazes de contribuir para a construção de práticas pedagógicas mais equitativas, acessíveis e comprometidas com a aprendizagem significativa de todos os estudantes.

3.1 A FORMAÇÃO CONTINUADA DO DOCENTE

A formação continuada configura-se como elemento estruturante para que o docente atue com segurança e competência em contextos escolares caracterizados pela diversidade. A complexidade da educação inclusiva demanda atualização permanente, reflexão crítica sobre a prática pedagógica e articulação efetiva com os profissionais de apoio que acompanham os

estudantes. A recorrente insegurança relatada por professores diante das demandas inclusivas relaciona-se, em grande medida, às lacunas da formação inicial, à superlotação das turmas e à insuficiência de suporte pedagógico sistemático.

Nessa perspectiva, a qualificação do professor para a inclusão ultrapassa o domínio técnico e requer a revisão de concepções, a ressignificação de práticas e o reconhecimento da diversidade como princípio pedagógico, em consonância com a defesa de Paulo Freire em *Pedagogia da Autonomia*, ao sustentar que a prática docente exige reflexão permanente sobre a ação e compromisso ético com a aprendizagem de todos. Tal movimento implica questionar modelos homogeneizadores de ensino e adotar estratégias que contemplem diferentes ritmos, estilos e formas de aprendizagem presentes no cotidiano escolar.

Entretanto, a consolidação de processos formativos contínuos encontra obstáculos práticos, como a limitação de tempo para estudo e planejamento, as jornadas extensas de trabalho e a fragilidade do apoio institucional. Na ausência dessas condições, o professor tende a assumir, de maneira individual, responsabilidades que deveriam ser compartilhadas por uma rede de apoio composta pela equipe escolar, família, profissionais especializados e políticas públicas consistentes.

Diante disso, as ações formativas precisam estar diretamente vinculadas à realidade da escola, materializando-se em grupos de estudo, comunidades de prática e espaços de troca entre docentes. Esses contextos favorecem a construção coletiva de saberes e a análise crítica de situações concretas vivenciadas no cotidiano educacional.

Além do caráter reflexivo, a formação deve contemplar referenciais práticos, como o Desenho Universal para a Aprendizagem, a adaptação curricular significativa e o uso pedagógico das tecnologias assistivas, ampliando o repertório metodológico do professor. Quando o planejamento pedagógico já incorpora múltiplas formas de apresentação do conteúdo, de expressão do conhecimento e de engajamento dos estudantes, a inclusão passa a integrar a lógica do trabalho docente, deixando de se configurar como ação pontual.

Por fim, processos formativos contínuos contribuem para a consolidação de uma cultura

institucional inclusiva. Ao promover o alinhamento de concepções, práticas e objetivos entre os profissionais da escola, reduzem-se situações de isolamento docente e fortalece-se o compromisso coletivo com a aprendizagem de todos, estabelecendo a inclusão como responsabilidade compartilhada e princípio estruturante da prática educativa.

4. CONSIDERAÇÕES FINAIS

A análise desenvolvida ao longo deste estudo permitiu compreender que a educação inclusiva, embora amplamente fundamentada em marcos legais e referenciais teóricos consistentes, ainda encontra entraves significativos para sua efetivação no cotidiano escolar. Retomando o objetivo central da pesquisa, evidenciou-se que os desafios enfrentados pelos docentes não se restringem à dimensão metodológica, mas estão profundamente relacionados às condições estruturais, formativas e culturais presentes nas instituições de ensino.

A leitura comparada dos autores revelou convergências quanto à compreensão da inclusão como um princípio que exige a transformação da escola, e não a adaptação do estudante. Maria Teresa Eglér Mantoan enfatiza a ruptura pedagógica com o modelo homogeneizador; Peter Mittler destaca a corresponsabilidade sistêmica; Lev Vygotsky oferece a base psicológica ao evidenciar a mediação e a interação como centrais à aprendizagem; Romeu Kazumi Sasaki amplia o debate ao apontar a necessidade de transformação cultural; e Rosana Glat e Denise Pletsch aproximam a discussão da prática pedagógica brasileira ao evidenciar a relevância da flexibilização curricular intencional.

Todavia, a principal constatação deste estudo reside na divergência entre o que os referenciais defendem e o que ainda ocorre na prática escolar. Enquanto a teoria sustenta a reorganização curricular, institucional e cultural da escola, observa-se que, na realidade, ainda predomina a lógica da adaptação do estudante ao currículo previamente estabelecido, o que configura um dos maiores entraves à consolidação da inclusão.

Diante dessa análise, defende-se que a efetivação da educação inclusiva depende de uma mudança paradigmática integrada, que articule currículo flexível, formação continuada contextualizada, gestão escolar comprometida e cultura institucional alinhada aos princípios inclusivos. Estratégias pedagógicas isoladas mostram-se insuficientes quando não inseridas em um projeto coletivo de transformação da unidade de ensino.

Como limitação, reconhece-se que, por se tratar de uma pesquisa bibliográfica, o estudo não contemplou a observação direta de práticas escolares nem a escuta de docentes e estudantes em contextos reais, restringindo a análise ao campo teórico e documental. Essa característica não fragiliza os achados, mas indica a necessidade de estudos empíricos complementares.

Como sugestões mais concretas decorrentes da análise realizada, apontam-se: a institucionalização de momentos de planejamento colaborativo entre docentes e profissionais do Atendimento Educacional Especializado; a realização de formações continuadas vinculadas a situações reais vivenciadas na escola; a adoção do Desenho Universal para a Aprendizagem no

planejamento curricular; o uso sistemático de registros pedagógicos compartilhados com a família; e o fortalecimento de uma cultura institucional que distribua a responsabilidade pela inclusão entre todos os profissionais.

Diante dessa análise, posicionamo-nos na defesa de que a efetivação da educação inclusiva depende de uma mudança paradigmática integrada, que articula o currículo flexível, formação continuada contextualizada, gestão escolar comprometida e cultura institucional alinhada aos princípios inclusivos. Estratégias pedagógicas isoladas não são suficientes quando não estão inseridas em um projeto coletivo de transformação da unidade de ensino.

REFERÊNCIAS

BLACK-HAWKINS, Kristine. **Inclusive pedagogy in practice: getting it right for every child.** London: Routledge, 2023.

CARRINGTON, Suzanne; BOURKE, Jill. **Inclusive education through the lens of equity and diversity.** London: Routledge, 2022.

GLAT, Rosana; PLETSCHE, Denise Cristina. **Inclusão escolar de alunos com deficiência intelectual: desafios e possibilidades.** Rio de Janeiro: EdUERJ, 2012.

MANTOAN, Maria Teresa Egler. **Inclusão escolar: o que é? por quê? como fazer?** São Paulo: Moderna, 2003.

MITTLER, Peter. **Educação inclusiva: contextos sociais.** Porto Alegre: Artmed, 2003.

MORIN, Amanda A. **UDL now!: a teacher's guide to applying universal design for learning.** 2. ed. Alexandria: ASCD, 2020.

NOVAK, Katie; CHARDIN, Mirko. **Equity by design: delivering on the power and promise of UDL.** Thousand Oaks: Corwin, 2021.

PLETSCH, Denise Cristina. **Educação especial e inclusão escolar: políticas, práticas curriculares e processos de ensino e aprendizagem.** Rio de Janeiro: EdUERJ, 2014.

MOORE, Shelley. **One without the other: stories of unity through diversity and inclusion.** Port Coquitlam: Portage & Main Press, 2021.

SASSAKI, Romeu Kazumi. **Inclusão: construindo uma sociedade para todos.** Rio de Janeiro: WVA, 1997.

VYGOTSKY, Lev Semionovich. **A formação social da mente: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores.** 4. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1991.