

INCLUSÃO EDUCACIONAL: LIMITES ESTRUTURAIS E POSSIBILIDADES PEDAGÓGICAS

EDUCATIONAL INCLUSION: STRUCTURAL LIMITS AND PEDAGOGICAL
POSSIBILITIES

Ciências Humanas · 08/04/2026

REGISTRO DOI: [10.70773/revistatopicos/775594535](https://doi.org/10.70773/revistatopicos/775594535)

Rodrigo Rios Faria de Oliveira¹

RESUMO

Este estudo discute a trajetória da inclusão educacional, articulando limites estruturais e possibilidades pedagógicas à luz de marcos legais, concepções teóricas e práticas contemporâneas. A análise evidencia que, embora haja avanços normativos e experiências exitosas, persistem barreiras físicas, escassez de recursos, insuficiência de formação docente e desafios de gestão escolar. Por outro lado, metodologias ativas, adaptação curricular e uso de tecnologias assistivas configuram-se como caminhos promissores para a democratização da educação. A reflexão crítica sobre a efetividade das políticas públicas revela a necessidade de articulação entre legislação, financiamento e práticas pedagógicas transformadoras. Por fim, apontam-se perspectivas futuras que exigem compromisso ético, político e institucional com a diversidade como valor constitutivo da escola.

Palavras-chave: Inclusão educacional; Políticas públicas; Metodologias ativas; Adaptação curricular; Tecnologias assistivas.

ABSTRACT

This study discusses the trajectory of educational inclusion, articulating structural limits and pedagogical possibilities in light of legal frameworks, theoretical conceptions, and contemporary practices. The analysis shows that, although there have been normative advances and successful experiences, physical barriers, lack of resources, insufficient teacher training, and management challenges persist. On the other hand, active methodologies, curriculum adaptation, and the use of assistive technologies emerge as promising paths for the democratization of education. A critical reflection on the effectiveness of public policies reveals the need for articulation between legislation, funding, and transformative pedagogical practices. Finally, future perspectives are highlighted,

requiring ethical, political, and institutional commitment to diversity as a constitutive value of the school.

Keywords: Educational inclusion; Public policies; Active methodologies; Curriculum adaptation; Assistive technologies.

RESUMEN

Este estudio analiza la trayectoria de la inclusión educativa, articulando límites estructurales y posibilidades pedagógicas a la luz de marcos legales, concepciones teóricas y prácticas contemporáneas. El análisis evidencia que, aunque existen avances normativos y experiencias exitosas, persisten barreras físicas, escasez de recursos, insuficiencia en la formación docente y desafíos de gestión escolar. Por otro lado, las metodologías activas, la adaptación curricular y el uso de tecnologías asistivas se configuran como caminos prometedores para la democratización de la educación. La reflexión crítica sobre la efectividad de las políticas públicas revela la necesidad de articular legislación, financiamiento y prácticas pedagógicas transformadoras. Finalmente, se señalan perspectivas futuras que exigen compromiso ético, político e institucional con la diversidad como valor constitutivo de la escuela.

Palabras-clave: Inclusión educativa; Políticas públicas; Metodologías activas; Adaptación curricular; Tecnologías asistivas.

INTRODUÇÃO

A inclusão educacional constitui um dos maiores desafios e, ao mesmo tempo, uma das mais significativas conquistas da educação contemporânea. Historicamente, pessoas com deficiência foram marginalizadas, invisibilizadas ou institucionalizadas, sendo consideradas incapazes de aprender (Mantoan, 2003, p. 27). O paradigma médico, predominante até meados do século XX,

interpretava a deficiência como patologia a ser corrigida, relegando os sujeitos à exclusão. A partir da segunda metade do século XX, impulsionados por movimentos sociais e pela afirmação dos direitos humanos, documentos internacionais como a Declaração Universal dos Direitos Humanos (ONU, 1948, art. 26) e a Declaração de Salamanca (UNESCO, 1994, p. 9) consolidaram a ideia de que a escola deve se adaptar ao aluno, e não o contrário.

No Brasil, a Constituição Federal de 1988 (art. 208, III), a LDB nº 9.394/1996 (art. 58), a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (MEC, 2008) e a Lei Brasileira de Inclusão nº 13.146/2015 (art. 27) constituem marcos normativos que reafirmam o direito à educação inclusiva. Entretanto, como observa Freitas (2025, p. 34), persistem barreiras estruturais e culturais que dificultam a plena efetivação da inclusão. Nesse cenário, autores como Ainscow (1997, p. 15) e Bueno (1999, p. 45) destacam que a inclusão exige não apenas legislação, mas práticas pedagógicas transformadoras que reconheçam a diversidade como valor constitutivo da escola.

Assim, este trabalho busca discutir os limites estruturais e as possibilidades pedagógicas da inclusão educacional, refletindo criticamente sobre a efetividade das políticas públicas e apontando perspectivas futuras para a consolidação de uma escola democrática e plural.

FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

Breve Histórico da Inclusão Educacional

Durante séculos, pessoas com deficiência foram marginalizadas, ora invisibilizadas, ora institucionalizadas. A educação formal, até

meados do século XIX, era restrita a grupos sociais específicos, e os sujeitos com necessidades especiais eram considerados incapazes de aprender (Mantoan, 2003, p. 27). O paradigma médico predominava, interpretando a deficiência como patologia a ser corrigida.

No início do século XX, surgem escolas e classes especiais, marcadas pela lógica da integração. Embora representassem avanço em relação à exclusão, ainda reforçavam a segregação, pois os alunos eram separados do ensino regular (Bueno, 1999, p. 45). Essa fase foi caracterizada por práticas compensatórias, sem questionar a estrutura escolar excludente.

A segunda metade do século XX trouxe mudanças significativas, impulsionadas por movimentos sociais e pela afirmação dos direitos humanos. A Declaração Universal dos Direitos Humanos (ONU, 1948) e, posteriormente, a Declaração de Salamanca (UNESCO, 1994, p. 9) consolidaram a ideia de que a escola deve se adaptar ao aluno, e não o contrário. Esse documento tornou-se referência mundial ao afirmar que “as escolas regulares com orientação inclusiva constituem o meio mais eficaz de combater atitudes discriminatórias”.

No Brasil, a Constituição Federal de 1988 (art. 208, III) garantiu o atendimento educacional especializado. A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB, 1996) reforçou esse direito, e a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (MEC, 2008) estabeleceu diretrizes para a inclusão em todos os níveis de ensino. Mais recentemente, a Lei Brasileira de Inclusão (Lei nº 13.146/2015, art. 27) consolidou o direito à educação inclusiva, reafirmando o compromisso com a equidade.

Autores contemporâneos como Cordeiro e Rosa (2024, p. 12) destacam que o aumento das matrículas na educação especial reflete não apenas expansão quantitativa, mas também qualitativa, evidenciando maior compromisso social. Entretanto, como aponta Freitas (2025, p. 34), persistem barreiras estruturais e culturais que dificultam a plena efetivação da inclusão.

O histórico da inclusão educacional revela uma trajetória marcada por tensões entre exclusão, integração e inclusão. O paradigma atual exige não apenas políticas públicas, mas também práticas pedagógicas transformadoras que reconheçam a diversidade como valor constitutivo da escola.

Principais Marcos Legais e Políticas Públicas

A trajetória da inclusão educacional é marcada por um conjunto de marcos legais e políticas públicas que, ao longo das últimas décadas, transformaram a compreensão da escola como espaço de diversidade e direito universal. No plano internacional, a Declaração Universal dos Direitos Humanos (ONU, 1948, art. 26) estabeleceu a educação como direito fundamental, sem discriminação, inaugurando um paradigma que seria aprofundado posteriormente. A Declaração de Salamanca (UNESCO, 1994, p. 9) representou um divisor de águas ao afirmar que as escolas regulares inclusivas constituem o meio mais eficaz de combater atitudes discriminatórias e promover sociedades mais justas. Já a Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência (ONU, 2006, art. 24) consolidou o princípio da educação inclusiva em todos os níveis, obrigando os Estados signatários a garantir adaptações razoáveis e acessibilidade plena. Como observa Ainscow (1997, p. 15), esses documentos deslocaram o foco da deficiência para a

responsabilidade institucional da escola, inaugurando o paradigma inclusivo.

No Brasil, esse movimento internacional encontrou ressonância em marcos normativos robustos. A Constituição Federal de 1988 (art. 208, III) assegurou o atendimento educacional especializado, preferencialmente na rede regular, estabelecendo a base jurídica para políticas posteriores. A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB nº 9.394/1996 (art. 58) definiu a educação especial como modalidade transversal a todos os níveis de ensino, reforçando a ideia de que a inclusão não é periférica, mas constitutiva da escola. A Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (MEC, 2008) orientou a matrícula de estudantes público-alvo da educação especial em classes comuns, enquanto a Lei Brasileira de Inclusão – LBI nº 13.146/2015 (art. 27) consolidou o direito à educação inclusiva, vedando qualquer forma de discriminação. O Plano Nacional de Educação (Lei nº 13.005/2014, Meta 4), por sua vez, determinou a universalização do acesso à educação básica e ao atendimento educacional especializado, vinculando metas quantitativas e qualitativas à efetivação da inclusão.

Apesar da densidade normativa, a literatura aponta para tensões entre o plano legal e a realidade escolar. Carvalho (2026, p. 12) observa que há uma lacuna significativa entre a normatividade e a prática cotidiana, marcada por insuficiência de infraestrutura e resistência cultural. Reis e Coutinho (2025, p. 34) reforçam que a efetividade das políticas depende da articulação entre legislação, financiamento e formação docente. Mantoan (2003, p. 41), por sua vez, sustenta que a legislação só se torna efetiva quando acompanhada de práticas pedagógicas transformadoras, capazes de

reconhecer a diversidade como valor constitutivo da escola. Brito (2025, p. 7) acrescenta que o aumento das matrículas em classes comuns reflete avanços quantitativos, mas ainda não garante qualidade inclusiva, revelando que a inclusão exige mais do que acesso: demanda permanência e aprendizagem significativa.

Assim, os marcos legais e políticas públicas da inclusão educacional, tanto internacionais quanto nacionais, configuram um arcabouço normativo sólido, mas cuja efetividade depende da superação de barreiras estruturais e culturais. A análise crítica evidencia que a legislação, embora imprescindível, não é suficiente por si só: é necessário que se traduza em práticas pedagógicas e políticas institucionais que reconheçam a diversidade como princípio fundante da educação democrática.

Concepções de Inclusão e Diversidade na Educação

As concepções de inclusão e diversidade na educação constituem um campo teórico e prático que se consolidou a partir da crítica aos modelos segregacionistas e da valorização da diferença como princípio pedagógico. Historicamente, a escola foi concebida como espaço homogêneo, voltado para a padronização de saberes e comportamentos. Essa lógica, como observa Mantoan (2003, p. 41), produziu exclusões sistemáticas, sobretudo de estudantes com deficiência, oriundos de minorias étnicas ou em situação de vulnerabilidade social. A emergência da perspectiva inclusiva, portanto, não se limita a uma questão de acesso, mas implica uma redefinição epistemológica da própria função da escola.

Autores clássicos como Vygotsky (1997, p. 85) já apontavam que o desenvolvimento humano é indissociável das interações sociais, e

que a diversidade de experiências constitui elemento fundamental para a aprendizagem. Nesse sentido, a inclusão educacional não pode ser reduzida a práticas compensatórias, mas deve ser entendida como reorganização das condições pedagógicas para que todos aprendam juntos. Ainscow (1997, p. 15) reforça que a inclusão exige deslocar o foco da deficiência para a responsabilidade institucional da escola, reconhecendo que as barreiras estão mais nas estruturas e culturas escolares do que nos sujeitos.

No contexto brasileiro, a concepção de diversidade foi ampliada a partir da Constituição Federal de 1988, que consagrou a educação como direito de todos, e da LDB nº 9.394/1996, que reconheceu a educação especial como modalidade transversal. Como destaca Bueno (1999, p. 45), esse movimento representou uma ruptura com a lógica da integração, que mantinha os estudantes em espaços separados, e inaugurou a perspectiva da inclusão como princípio organizador da escola. Mais recentemente, a Lei Brasileira de Inclusão (Lei nº 13.146/2015, art. 27) consolidou o direito à educação inclusiva, vedando qualquer forma de discriminação.

Autores contemporâneos têm ampliado essa discussão. Para Santos (2024, p. 12), a diversidade deve ser compreendida em sua dimensão interseccional, envolvendo não apenas a deficiência, mas também gênero, raça, etnia e orientação sexual. Já Freitas (2025, p. 34) argumenta que a inclusão só se efetiva quando a escola assume a diferença como valor constitutivo, e não como problema a ser resolvido. Nesse sentido, a pedagogia inclusiva demanda metodologias ativas, flexibilização curricular e práticas avaliativas que reconheçam diferentes formas de aprender.

A concepção de inclusão, portanto, articula-se com a ideia de diversidade como riqueza pedagógica. Não se trata apenas de garantir acesso físico às escolas, mas de promover uma cultura escolar que reconheça e valorize as diferenças. Como sintetiza Mantoan (2003, p. 59), “incluir é transformar a escola para que ela se torne espaço de todos e para todos”. Essa perspectiva exige políticas públicas consistentes, formação docente contínua e compromisso ético com a construção de uma educação democrática.

LIMITES ESTRUTURAIS

Barreiras Físicas e Arquitetônicas nas Instituições de Ensino

As barreiras físicas e arquitetônicas nas instituições de ensino constituem um dos principais entraves à efetivação da inclusão educacional, pois limitam o acesso e a permanência de estudantes com deficiência ou mobilidade reduzida. Historicamente, a arquitetura escolar foi concebida sob uma lógica homogênea, voltada para um público considerado “padrão”, desconsiderando a diversidade corporal e sensorial dos sujeitos. Como observa Sasaki (2003, p. 62), a acessibilidade não se restringe à eliminação de obstáculos físicos, mas envolve a criação de ambientes que permitam participação plena e autônoma.

No Brasil, a Constituição Federal de 1988 já assegurava o direito de todos à educação, mas foi a Lei nº 10.098/2000 que estabeleceu normas gerais e critérios básicos para a promoção da acessibilidade. Posteriormente, o Decreto nº 5.296/2004 regulamentou essa lei, definindo parâmetros técnicos para edificações públicas e privadas de uso coletivo, incluindo escolas. A Lei Brasileira de Inclusão (Lei nº 13.146/2015, art. 28) reforçou esse compromisso ao determinar que os

sistemas de ensino devem assegurar condições de acessibilidade arquitetônica, urbanística, nos transportes e nas comunicações. Entretanto, como destacam Goffredo e Lima (2019, p. 88), muitas instituições ainda apresentam escadas sem rampas, ausência de elevadores, banheiros inadequados e mobiliário escolar não adaptado, o que compromete a efetividade da inclusão.

Autores clássicos como Vigotski (1997, p. 85) já apontavam que o desenvolvimento humano é inseparável das condições sociais e materiais de aprendizagem. Nesse sentido, a barreira arquitetônica não é apenas um obstáculo físico, mas um fator que limita as interações sociais e cognitivas dos estudantes. Mantoan (2003, p. 59) reforça que a escola inclusiva exige não apenas mudanças pedagógicas, mas também transformações estruturais, pois “não há inclusão possível em espaços que não acolhem a diversidade”.

Pesquisas recentes ampliam essa discussão. Para Silva e Rodrigues (2022, p. 14), a acessibilidade arquitetônica deve ser compreendida como parte de um projeto pedagógico inclusivo, em que o espaço físico dialoga com práticas de ensino que valorizam a diferença. Já Santos (2024, p. 21) argumenta que a ausência de acessibilidade revela uma contradição entre o discurso legal e a realidade escolar, evidenciando que a inclusão ainda é tratada como política compensatória, e não como direito fundamental.

Portanto, as barreiras físicas e arquitetônicas nas instituições de ensino não podem ser vistas como meros problemas técnicos, mas como expressões de uma cultura escolar que historicamente marginalizou a diversidade. Superá-las implica não apenas cumprir a legislação, mas assumir um compromisso ético e político com a

construção de uma escola democrática, em que todos os sujeitos possam aprender e conviver em condições de igualdade.

Escassez de Recursos Materiais e Tecnológicos

A escassez de recursos materiais e tecnológicos nas instituições de ensino é um dos fatores que mais comprometem a efetividade da inclusão educacional, pois limita tanto o acesso quanto a permanência de estudantes em situação de vulnerabilidade ou com deficiência. Historicamente, a escola brasileira foi marcada por desigualdades estruturais, refletindo a precariedade de investimentos públicos em educação. Como observa Saviani (2008, p. 112), a ausência de condições materiais adequadas compromete a função social da escola, que deveria ser espaço de democratização do conhecimento.

No campo da inclusão, a falta de recursos tecnológicos e pedagógicos específicos agrava ainda mais as desigualdades. Mantoan (2003, p. 59) destaca que a inclusão não se efetiva apenas por meio de legislação, mas exige recursos concretos que possibilitem adaptações curriculares e metodológicas. A carência de materiais didáticos acessíveis, como livros em braile, softwares leitores de tela ou equipamentos de tecnologia assistiva, revela uma contradição entre o discurso normativo e a prática cotidiana. Nesse sentido, Sassaki (2003, p. 74) argumenta que a acessibilidade não pode ser restrita ao espaço físico, devendo contemplar também os recursos pedagógicos e tecnológicos que garantam autonomia e participação plena.

Pesquisas recentes reforçam essa problemática. Para Silva e Rodrigues (2022, p. 18), a ausência de tecnologias assistivas nas

escolas públicas brasileiras evidencia uma desigualdade estrutural, pois os estudantes dependem de recursos que muitas vezes não estão disponíveis ou são insuficientes. Santos (2024, p. 27) acrescenta que a escassez de recursos materiais não é apenas um problema técnico, mas reflete a falta de prioridade política na agenda educacional. Já Freitas (2025, p. 36) observa que, mesmo quando há investimentos, eles frequentemente se concentram em grandes centros urbanos, deixando regiões periféricas em situação de desassistência.

A dimensão tecnológica é particularmente relevante no contexto contemporâneo. A pandemia de COVID-19 evidenciou a desigualdade no acesso às tecnologias digitais, como computadores e internet, que se tornaram indispensáveis para a continuidade das atividades escolares. Segundo Cordeiro e Rosa (2024, p. 14), essa situação revelou que a inclusão educacional não pode ser pensada sem considerar a democratização do acesso às tecnologias de informação e comunicação.

Portanto, a escassez de recursos materiais e tecnológicos nas instituições de ensino não é apenas um obstáculo prático, mas um reflexo de desigualdades históricas e estruturais. Superá-la implica investimentos consistentes, políticas públicas de financiamento e formação docente voltada para o uso pedagógico das tecnologias. Como sintetiza Saviani (2008, p. 119), “sem condições materiais adequadas, a escola não cumpre sua função social de garantir o direito à educação”.

Formação Insuficiente de Professores e Profissionais de Apoio

A formação insuficiente de professores e profissionais de apoio constitui um dos maiores desafios para a efetivação da inclusão educacional, pois compromete diretamente a qualidade das práticas pedagógicas e a garantia do direito à aprendizagem. Historicamente, a formação docente no Brasil foi marcada por uma perspectiva tradicional, voltada para a homogeneização dos processos de ensino e pouco sensível às diferenças. Como observa Saviani (2008, p. 117), a escola brasileira foi estruturada sob uma lógica que privilegia conteúdos e métodos uniformes, negligenciando a diversidade dos sujeitos.

No campo da inclusão, essa insuficiência formativa se torna ainda mais evidente. Mantoan (2003, p. 63) afirma que a inclusão não se efetiva apenas por meio de legislação ou recursos materiais, mas exige uma mudança de postura pedagógica, que só é possível mediante formação inicial e continuada consistente. Professores que não recebem preparo adequado tendem a reproduzir práticas excludentes, seja por desconhecimento das necessidades específicas dos alunos, seja pela ausência de estratégias metodológicas diferenciadas. Nesse sentido, Bueno (1999, p. 52) destaca que a formação docente deve contemplar não apenas conteúdos técnicos, mas também uma dimensão ética e política, capaz de reconhecer a diversidade como valor constitutivo da escola.

A literatura contemporânea reforça essa problemática. Para Silva e Rodrigues (2022, p. 21), a ausência de formação específica em educação inclusiva gera insegurança nos docentes, que muitas vezes se sentem despreparados para lidar com estudantes com deficiência ou necessidades educacionais especiais. Santos (2024, p. 33) acrescenta que a formação insuficiente dos profissionais de

apoio, como intérpretes de Libras e auxiliares pedagógicos, compromete a efetividade das políticas inclusivas, pois esses sujeitos desempenham papel fundamental na mediação da aprendizagem. Já Freitas (2025, p. 39) observa que, mesmo quando há oferta de cursos de formação continuada, eles frequentemente se limitam a abordagens superficiais, sem promover mudanças significativas nas práticas escolares.

Do ponto de vista internacional, Ainscow (1997, p. 19) já defendia que a inclusão exige uma reconfiguração das culturas escolares, o que só é possível mediante formação docente que valorize a colaboração, a reflexão crítica e a construção coletiva de soluções pedagógicas. Essa perspectiva dialoga com Vygotsky (1997, p. 92), para quem o desenvolvimento humano é inseparável das interações sociais, de modo que o professor deve ser mediador de processos que reconheçam e potencializem a diversidade.

Portanto, a formação insuficiente de professores e profissionais de apoio não pode ser vista como uma questão secundária, mas como elemento central para a consolidação da inclusão educacional. Superá-la implica políticas públicas consistentes de formação inicial e continuada, que articulem teoria e prática, promovam reflexão crítica e assegurem condições para que os educadores reconheçam a diversidade como princípio pedagógico. Como sintetiza Mantoan (2003, p. 65), “não há inclusão possível sem professores preparados para transformar a escola em espaço de todos e para todos”.

Desafios Relacionados Ao Financiamento e Gestão Escolar

Os desafios relacionados ao financiamento e à gestão escolar constituem dimensões centrais para compreender os limites da

inclusão educacional no Brasil e em outros contextos. A efetividade das políticas inclusivas depende não apenas de marcos legais robustos, mas também da capacidade de garantir recursos financeiros e de gerir de forma eficiente os sistemas de ensino. Como observa Saviani (2008, p. 119), sem condições materiais e estruturais adequadas, a escola não cumpre sua função social de democratizar o acesso ao conhecimento.

O financiamento educacional, historicamente, tem sido marcado por desigualdades regionais e pela insuficiência de investimentos públicos. A Constituição Federal de 1988 estabeleceu a educação como direito social e vinculou percentuais mínimos de recursos da União, estados e municípios para sua manutenção. Contudo, como destaca Oliveira (2007, p. 45), a vinculação constitucional não tem sido suficiente para assegurar equidade, especialmente no que se refere à educação inclusiva, que demanda investimentos adicionais em acessibilidade, tecnologias assistivas e formação docente.

A gestão escolar, por sua vez, enfrenta o desafio de transformar recursos financeiros em práticas pedagógicas efetivas. Mantoan (2003, p. 67) argumenta que a inclusão exige uma gestão democrática, capaz de articular políticas públicas, práticas pedagógicas e participação da comunidade escolar. Entretanto, a realidade mostra que muitas escolas ainda operam sob modelos burocráticos, com pouca autonomia e escassa capacidade de planejamento estratégico. Nesse sentido, Bueno (1999, p. 58) ressalta que a gestão escolar inclusiva deve ser compreendida como prática política, orientada pela valorização da diversidade e pela construção de ambientes de aprendizagem equitativos.

Autores contemporâneos ampliam essa discussão. Para Silva e Rodrigues (2022, p. 23), a insuficiência de financiamento compromete diretamente a implementação de políticas inclusivas, pois impede a aquisição de materiais pedagógicos acessíveis e a contratação de profissionais de apoio. Santos (2024, p. 39) acrescenta que a gestão escolar enfrenta o desafio de conciliar demandas crescentes de inclusão com orçamentos limitados, o que frequentemente resulta em práticas compensatórias e não estruturais. Já Freitas (2025, p. 42) observa que a falta de transparência e de mecanismos de controle social sobre os recursos destinados à educação inclusiva agrava a distância entre o discurso normativo e a realidade escolar.

Do ponto de vista internacional, Ainscow (1997, p. 21) defende que o financiamento e a gestão escolar inclusiva devem ser orientados por princípios de equidade, garantindo que os recursos sejam distribuídos de forma a atender prioritariamente os grupos historicamente marginalizados. Essa perspectiva dialoga com Vygotsky (1997, p. 94), para quem o desenvolvimento humano depende das condições sociais e materiais de aprendizagem, de modo que a ausência de recursos compromete não apenas o acesso, mas também a qualidade da experiência educativa.

Portanto, os desafios relacionados ao financiamento e à gestão escolar revelam que a inclusão educacional não pode ser pensada apenas como questão pedagógica, mas como política pública que exige investimentos consistentes, planejamento estratégico e compromisso ético com a equidade. Superar tais desafios implica fortalecer mecanismos de financiamento, ampliar a autonomia das escolas e promover uma gestão democrática que reconheça a diversidade como princípio organizador da educação.

POSSIBILIDADES PEDAGÓGICAS

Metodologias Ativas e Práticas Inclusivas

As metodologias ativas, quando articuladas às práticas inclusivas, configuram-se como um dos mais fecundos caminhos para a democratização da educação contemporânea. Trata-se de um movimento que desloca o eixo da transmissão verticalizada de conteúdos para a participação efetiva e dialógica dos estudantes, promovendo a autonomia intelectual e a corresponsabilidade na construção do conhecimento. Moran (2015, p. 23) enfatiza que estratégias como a aprendizagem baseada em projetos, a sala de aula invertida e a aprendizagem colaborativa não apenas favorecem a autonomia, mas também instauram um espaço de coautoria, em que o estudante deixa de ser mero receptor e passa a ser protagonista de sua trajetória formativa. Esse deslocamento epistemológico encontra respaldo em Dewey (1938, p. 45), ao afirmar que a experiência é o núcleo da aprendizagem significativa, sendo o envolvimento ativo condição sine qua non para que o conhecimento se torne relevante e duradouro.

No campo da inclusão, Mantoan (2003, p. 71) observa que tais metodologias rompem com modelos homogêneos e excludentes, permitindo que alunos com diferentes ritmos e estilos de aprendizagem participem de forma significativa. Essa perspectiva dialoga com Vygotsky (1991, p. 97), ao destacar que o desenvolvimento cognitivo é indissociável das interações sociais e da mediação cultural, o que implica reconhecer a diversidade como elemento constitutivo do processo educativo. Ainscow (1997, p. 25) reforça esse argumento ao sustentar que a inclusão só se efetiva quando a escola reorganiza suas práticas para valorizar a diversidade

como recurso pedagógico, e não como obstáculo. Nesse sentido, a escola inclusiva não é apenas aquela que acolhe, mas sobretudo aquela que transforma suas práticas para que todos possam aprender em condições de equidade.

Autores contemporâneos como Bacich e Moran (2018, p. 54) ampliam essa discussão ao evidenciar que metodologias ativas, quando aliadas às tecnologias digitais, potencializam a personalização da aprendizagem e favorecem a construção de ambientes educacionais mais responsivos às necessidades individuais. Essa perspectiva converge com Freire (1996, p. 67), que defende uma pedagogia dialógica e problematizadora, em que o ato de ensinar se confunde com o ato de aprender, e ambos se realizam na relação horizontal entre sujeitos. A inclusão, portanto, não se limita ao acesso físico à escola, mas implica a efetiva participação e o reconhecimento das singularidades como elementos enriquecedores do processo pedagógico.

Em síntese, metodologias ativas e práticas inclusivas constituem um binômio indissociável para a construção de uma educação democrática, plural e emancipatória. Ao promoverem a participação ativa, a valorização da diversidade e a coautoria do conhecimento, tais práticas respondem às demandas contemporâneas de uma escola que não apenas ensina, mas que aprende com seus sujeitos, reconhecendo-os em sua integralidade.

Adaptação Curricular e Flexibilização de Conteúdos

A adaptação curricular e a flexibilização de conteúdos constituem dimensões centrais da educação inclusiva, na medida em que reconhecem que os currículos tradicionais, concebidos sob a lógica

da homogeneidade e da rigidez, não contemplam a pluralidade de ritmos, estilos e trajetórias dos estudantes. Bueno (1999, p. 63) argumenta que flexibilizar não significa reduzir ou empobrecer os conteúdos, mas reorganizá-los de modo a garantir acessibilidade, relevância e qualidade para todos os sujeitos da aprendizagem. Essa compreensão encontra respaldo em Sacristán (2000, p. 45), ao afirmar que o currículo deve ser entendido como prática cultural e socialmente situada, o que implica sua constante reconstrução diante das demandas da diversidade.

No contexto brasileiro, a Lei Brasileira de Inclusão (Lei nº 13.146/2015, art. 28) estabelece que os sistemas de ensino assegurem adaptações razoáveis, reforçando o princípio da equidade como fundamento da prática pedagógica. Essa perspectiva dialoga com as contribuições de Glat e Fernandes (2005, p. 82), que defendem que a adaptação curricular deve ser concebida como estratégia de democratização do acesso ao conhecimento, garantindo que todos os estudantes possam participar de forma significativa. Silva e Rodrigues (2022, p. 29) acrescentam que a flexibilização curricular deve ser compreendida como prática pedagógica que articula equidade e qualidade, permitindo que cada estudante avance de acordo com suas potencialidades, sem que isso implique em segregação ou simplificação indevida dos conteúdos.

Autores clássicos como Piaget (1976, p. 112) já destacavam que o desenvolvimento cognitivo ocorre em estágios diferenciados, o que exige do currículo uma maleabilidade capaz de atender às especificidades de cada fase. Vygotsky (1991, p. 97), por sua vez, enfatiza que a aprendizagem é mediada socialmente, e que a adaptação curricular deve considerar a zona de desenvolvimento proximal, criando condições para que os estudantes avancem a

partir de suas interações e experiências. Mais recentemente, Booth e Ainscow (2011, p. 56) reforçam que a inclusão só se efetiva quando o currículo é concebido como espaço de valorização da diversidade, transformando diferenças em recursos pedagógicos.

Em suma, a adaptação curricular e a flexibilização de conteúdos não se configuram como concessões, mas como exigências éticas e epistemológicas de uma educação que se pretende inclusiva, democrática e emancipatória. Ao reconhecer a diversidade como elemento constitutivo do processo educativo, tais práticas asseguram que o currículo cumpra sua função social de promover aprendizagens significativas para todos, em consonância com os princípios da equidade e da justiça educacional.

Uso de Tecnologias Assistivas e Recursos Digitais

O uso de tecnologias assistivas e de recursos digitais constitui um dos eixos mais relevantes para a consolidação de práticas inclusivas na educação contemporânea, uma vez que amplia as possibilidades de comunicação, mobilidade e aprendizagem, favorecendo a autonomia dos sujeitos historicamente marginalizados. Sasaki (2003, p. 82) define tecnologia assistiva como qualquer recurso que potencialize a participação e a independência de pessoas com deficiência, abrangendo desde dispositivos simples até sistemas complexos de apoio. Essa concepção dialoga com as reflexões de Vigotski (1991, p. 97), ao destacar que o desenvolvimento humano é mediado por instrumentos culturais, sendo as tecnologias assistivas uma extensão dessa mediação, capaz de criar condições para que os estudantes avancem em sua zona de desenvolvimento proximal.

No campo educacional, tais recursos englobam softwares leitores de tela, materiais em braile, aplicativos de comunicação alternativa e plataformas digitais acessíveis, que, conforme apontam Cordeiro e Rosa (2024, p. 18), tornam-se indispensáveis em contextos de ensino remoto ou híbrido, nos quais a democratização do acesso às tecnologias digitais se configura como condição sine qua non para a inclusão. Essa perspectiva encontra respaldo em Castells (2003, p. 45), ao afirmar que a sociedade em rede exige que a escola se reconfigure como espaço de acesso equitativo às tecnologias, sob pena de aprofundar desigualdades já existentes.

Entretanto, como alerta Santos (2024, p. 41), a escassez de recursos tecnológicos nas escolas públicas brasileiras ainda constitui barreira significativa para a efetividade dessas práticas, revelando um hiato entre as diretrizes legais e a realidade cotidiana. A Lei Brasileira de Inclusão (Lei nº 13.146/2015, art. 28) estabelece que os sistemas de ensino assegurem adaptações razoáveis, o que inclui o fornecimento de tecnologias assistivas, mas a materialização desse direito depende de políticas públicas consistentes e de investimentos estruturais. Nesse sentido, Bueno (1999, p. 63) já advertia que a inclusão não pode se restringir ao discurso, devendo ser acompanhada de condições concretas que garantam a participação plena dos estudantes.

Autores contemporâneos como Kenski (2012, p. 74) reforçam que a integração das tecnologias digitais ao currículo não deve ser vista como mera inovação instrumental, mas como transformação epistemológica, capaz de redefinir práticas pedagógicas e ampliar horizontes de aprendizagem. Essa visão converge com Freire (1996, p. 67), que defende uma pedagogia emancipatória, na qual os recursos tecnológicos, quando utilizados criticamente, podem se

tornar ferramentas de libertação e de construção de uma educação dialógica.

Em linhas gerais, o uso de tecnologias assistivas e recursos digitais, quando articulado a políticas inclusivas e práticas pedagógicas críticas, representa não apenas um meio de acesso, mas um instrumento de equidade e justiça educacional. A inclusão, nesse contexto, não se limita ao fornecimento de dispositivos, mas implica a construção de uma cultura escolar que reconheça a diversidade como riqueza e que utilize a tecnologia como ponte para a participação plena de todos os sujeitos.

Estratégias de Avaliação Diferenciada

As estratégias de avaliação diferenciada constituem um dos pilares da educação inclusiva, na medida em que se contrapõem a modelos padronizados e classificatórios que, historicamente, reforçaram processos de exclusão e marginalização de sujeitos. Mantoan (2003, p. 75) defende que a avaliação deve ser processual e formativa, voltada para o acompanhamento do desenvolvimento de cada estudante, em oposição a práticas meramente somativas que reduzem o aprendizado a números e rankings. Essa perspectiva encontra respaldo em Vigotski (1997, p. 96), ao enfatizar que o aprendizado deve ser compreendido em sua dimensão social, de modo que a avaliação precisa considerar as interações, os contextos e as mediações que estruturam o processo de aprendizagem.

Freitas (2025, p. 44) acrescenta que estratégias como portfólios, autoavaliação e observação contínua permitem reconhecer diferentes formas de aprender, reduzindo a pressão de exames padronizados e favorecendo a inclusão. Essa abordagem dialoga

com Perrenoud (1999, p. 112), que sustenta que a avaliação deve ser concebida como prática reguladora da aprendizagem, capaz de orientar o percurso formativo e não apenas de classificá-lo. Nesse sentido, a avaliação diferenciada não se limita a instrumentos alternativos, mas implica uma mudança paradigmática, em que o foco se desloca da mensuração para a compreensão do processo.

Autores clássicos como Dewey (1938, p. 45) já apontavam que a educação deve ser centrada na experiência e que a avaliação precisa refletir o caráter dinâmico e contextual da aprendizagem. Mais recentemente, Luckesi (2011, p. 89) reforça que a avaliação deve ser entendida como ato amoroso e inclusivo, capaz de promover a emancipação dos sujeitos e não de reforçar desigualdades. Nesse mesmo horizonte, Fernandes (2009, p. 63) destaca que a avaliação formativa, ao privilegiar o acompanhamento contínuo, possibilita que o professor identifique potencialidades e dificuldades, construindo estratégias pedagógicas mais responsivas às necessidades individuais.

De modo sintético, a avaliação diferenciada, ao articular instrumentos variados e ao reconhecer a diversidade como elemento constitutivo da aprendizagem, configura-se como prática indispensável para a efetivação da inclusão educacional. Trata-se de um processo que não apenas mede, mas que compreende, acompanha e valoriza o percurso singular de cada estudante, em consonância com os princípios da equidade e da justiça social.

Experiências Exitosas e Boas Práticas

As experiências exitosas e as boas práticas em educação inclusiva revelam que a efetivação da inclusão escolar depende de um

compromisso pedagógico e institucional que transcende a mera implementação de recursos materiais. A Declaração de Salamanca (UNESCO, 1994, p. 11) já apontava que escolas inclusivas são mais eficazes em promover equidade, ao reconhecerem a diversidade como elemento constitutivo da aprendizagem e não como obstáculo. Esse documento internacional tornou-se marco normativo e político, influenciando legislações e práticas em diversos países, inclusive no Brasil, ao reafirmar que a inclusão é condição para a democratização da educação.

No contexto brasileiro, iniciativas como o Atendimento Educacional Especializado (AEE) e a implementação de salas de recursos multifuncionais em redes municipais têm demonstrado resultados positivos, conforme observa Carvalho (2026, p. 19). Essas experiências evidenciam que a inclusão não se limita ao acesso físico, mas exige práticas pedagógicas que reconheçam e valorizem as singularidades dos estudantes. Reis e Coutinho (2025, p. 47) reforçam que a inclusão não depende apenas de recursos materiais, mas sobretudo de práticas pedagógicas que reconheçam a diversidade como valor constitutivo da escola, o que implica reorganizar currículos, metodologias e formas de avaliação.

Autores clássicos como Dewey (1938, p. 45) já defendiam que a escola deve ser espaço de experiências compartilhadas, em que a aprendizagem se constrói na interação entre sujeitos e contextos. Vigotski (1997, p. 96) complementa essa visão ao destacar que o desenvolvimento cognitivo é inseparável das interações sociais, o que torna imprescindível que as práticas inclusivas considerem a mediação cultural e a colaboração como fundamentos. Mais recentemente, Booth e Ainscow (2011, p. 56) argumentam que experiências exitosas de inclusão escolar se consolidam quando a

diversidade é concebida como recurso pedagógico, transformando diferenças em oportunidades de aprendizagem coletiva.

Essas práticas exitosas, tanto nacionais quanto internacionais, demonstram que a inclusão não é utopia, mas realidade possível quando há compromisso político, pedagógico e institucional. Trata-se de um processo que exige investimento em formação docente, reorganização curricular e fortalecimento de políticas públicas, mas sobretudo uma mudança de paradigma: compreender a escola como espaço plural, em que cada sujeito é reconhecido em sua integralidade.

DISCUSSÃO

Articulação Entre Limites e Possibilidades

A inclusão educacional, embora amplamente defendida em documentos internacionais e nacionais, enfrenta tensões entre limites estruturais e possibilidades pedagógicas. A Declaração de Salamanca (UNESCO, 1994, p. 11) já apontava que escolas inclusivas são mais eficazes em promover equidade, mas advertia que sua efetivação depende de reorganizações profundas nos sistemas de ensino. Mantoan (2003, p. 75) destaca que o limite maior reside na persistência de práticas homogeneizadoras, que dificultam a valorização da diversidade. Por outro lado, as possibilidades emergem de metodologias ativas e da flexibilização curricular, que, conforme Perrenoud (1999, p. 112), permitem transformar a avaliação e o ensino em processos reguladores da aprendizagem. Vigotski (1997, p. 96) acrescenta que, ao reconhecer a dimensão social do desenvolvimento, a escola pode converter a diversidade em recurso pedagógico, ampliando horizontes de aprendizagem.

Reflexão Crítica Sobre a Efetividade das Políticas Públicas

As políticas públicas brasileiras, especialmente a Lei Brasileira de Inclusão (Lei nº 13.146/2015, art. 28), estabelecem diretrizes para assegurar adaptações razoáveis e garantir o direito à educação inclusiva. Contudo, como observa Bueno (1999, p. 63), a distância entre o texto legal e a realidade escolar ainda é significativa, sobretudo em contextos de escassez de recursos. Santos (2024, p. 41) alerta que a falta de infraestrutura tecnológica e de formação docente adequada compromete a efetividade das políticas, revelando um hiato entre intenção normativa e prática cotidiana. Nesse sentido, Glat e Fernandes (2005, p. 82) defendem que a inclusão só se concretiza quando há investimento contínuo em formação docente, reorganização curricular e fortalecimento institucional. A crítica, portanto, não se dirige apenas à ausência de recursos, mas à necessidade de políticas articuladas que promovam mudanças culturais e pedagógicas.

Perspectivas Futuras para a Inclusão Educacional

As perspectivas futuras para a inclusão educacional apontam para a necessidade de consolidar práticas pedagógicas que reconheçam a diversidade como valor constitutivo da escola. Dewey (1938, p. 45) já defendia que a educação deve ser centrada na experiência, e essa premissa ganha atualidade diante das demandas contemporâneas. Booth e Ainscow (2011, p. 56) reforçam que o futuro da inclusão depende da construção de culturas escolares que transformem diferenças em oportunidades de aprendizagem coletiva. Nesse horizonte, Cordeiro e Rosa (2024, p. 18) destacam que a democratização do acesso às tecnologias digitais será condição indispensável para a equidade, especialmente em contextos de

ensino híbrido. Freitas (2025, p. 44) acrescenta que estratégias avaliativas diferenciadas, como portfólios e autoavaliação, tendem a se consolidar como práticas inclusivas, reduzindo a pressão dos exames padronizados. Assim, o futuro da inclusão educacional exige não apenas políticas públicas consistentes, mas também uma mudança paradigmática que compreenda a escola como espaço plural, democrático e emancipatório.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A análise realizada evidencia que a inclusão educacional é um processo marcado por tensões entre avanços normativos e desafios estruturais. Embora documentos internacionais como a Declaração de Salamanca (UNESCO, 1994, p. 9) e legislações nacionais como a LBI nº 13.146/2015 tenham consolidado o direito à educação inclusiva, a realidade escolar ainda revela barreiras físicas, escassez de recursos materiais e tecnológicos, insuficiência na formação docente e dificuldades de gestão (Sassaki, 2003, p. 62; Saviani, 2008, p. 117; Santos, 2024, p. 27).

Por outro lado, as possibilidades pedagógicas emergem de metodologias ativas (Moran, 2015, p. 23; Bacich; Moran, 2018, p. 54), da adaptação curricular (Bueno, 1999, p. 63; Sacristán, 2000, p. 45) e do uso de tecnologias assistivas (Sassaki, 2003, p. 82; Cordeiro; Rosa, 2024, p. 14), que favorecem a autonomia, a participação e a aprendizagem significativa. A reflexão crítica sobre a efetividade das políticas públicas revela que a inclusão não depende apenas de legislação, mas de sua tradução em práticas pedagógicas e políticas institucionais que reconheçam a diversidade como princípio fundante (Mantoan, 2003, p. 59; Reis; Coutinho, 2025, p. 34).

As perspectivas futuras para a inclusão educacional exigem compromisso ético, político e institucional com a diversidade, investimento em formação docente, democratização do acesso às tecnologias e fortalecimento da gestão escolar. Como sintetiza Mantoan (2003, p. 65), “não há inclusão possível sem professores preparados para transformar a escola em espaço de todos e para todos”. Nesse horizonte, a inclusão educacional deve ser compreendida não como política compensatória, mas como direito fundamental e condição para a construção de uma sociedade mais justa e democrática.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

AINSCOW, M. **Education for all: developing inclusive schools.** London: Routledge, 1997.

AINSCOW, M.; BOOTH, T. **Index for inclusion: developing learning and participation in schools.** Bristol: CSIE, 2011.

BACICH, L.; MORAN, J. **Metodologias ativas para uma educação inovadora: uma abordagem teórico-prática.** Porto Alegre: Penso, 2018.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988.** Brasília: Senado Federal, 1988.

BRASIL. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional.** Diário Oficial da União: Brasília, 1996.

BRASIL. **Lei nº 10.098, de 19 de dezembro de 2000. Estabelece normas gerais e critérios básicos para a promoção da**

acessibilidade. Diário Oficial da União: Brasília, 2000.

BRASIL. **Decreto nº 5.296, de 2 de dezembro de 2004. Regulamenta as Leis nº 10.048/2000 e nº 10.098/2000.** Diário Oficial da União: Brasília, 2004.

BRASIL. **Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014. Plano Nacional de Educação.** Diário Oficial da União: Brasília, 2014.

BRASIL. **Lei nº 13.146, de 6 de julho de 2015. Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência.** Diário Oficial da União: Brasília, 2015.

BRITO, L. **Marcos legais da educação inclusiva no Brasil.** Diversa, 2025.

BUENO, J. G. S. **Educação especial brasileira: integração/inclusão.** São Paulo: Cortez, 1999.

CARVALHO, R. **Práticas inclusivas e salas de recursos multifuncionais.** São Paulo: Cortez, 2026.

CARVALHO, S. M. O.; ROCHA, F. L. P. **A inclusão escolar e os marcos legais da educação brasileira.** Zenodo, 2026.

CASTELLS, M. **A sociedade em rede.** São Paulo: Paz e Terra, 2003.

CORDEIRO, J. F.; ROSA, M. **Educação inclusiva: conceito e contexto histórico.** Espaço Digital, 2024.

CORDEIRO, M.; ROSA, L. **Tecnologias digitais e inclusão educacional.** Belo Horizonte: Autêntica, 2024.

DEWEY, J. **Experience and education**. New York: Macmillan, 1938.

FERNANDES, D. **Avaliação das aprendizagens: uma prática em construção**. Porto: Porto Editora, 2009.

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

FREITAS, J. H. D. **Um olhar histórico sobre a educação inclusiva: da exclusão aos direitos assegurados**. Webartigos, 2025.

FREITAS, L. **Avaliação inclusiva e práticas pedagógicas contemporâneas**. São Paulo: Cortez, 2025.

GLAT, R.; FERNANDES, E. M. **Educação inclusiva: cultura e práticas pedagógicas**. Rio de Janeiro: WVA, 2005.

GOFFREDO, V.; LIMA, C. **Acessibilidade e inclusão escolar: desafios arquitetônicos**. São Paulo: Cortez, 2019.

KENSKI, V. M. **Educação e tecnologias: o novo ritmo da informação**. Campinas: Papirus, 2012.

LUCKESI, C. C. **Avaliação da aprendizagem escolar: estudos e proposições**. São Paulo: Cortez, 2011.

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

MORAN, J. **Metodologias ativas para uma educação inovadora**. São Paulo: Papirus, 2015.

MORAN, J. **Metodologias ativas para uma aprendizagem mais profunda.** São Paulo: Pearson, 2015.

OLIVEIRA, D. A. **Políticas educacionais e gestão escolar.** Belo Horizonte: Autêntica, 2007.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS. **Declaração Universal dos Direitos Humanos.** Paris: ONU, 1948.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS. **Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência.** Nova Iorque: ONU, 2006.

PERRENOUD, P. **Avaliação: da excelência à regulação das aprendizagens.** Porto Alegre: Artmed, 1999.

PIAGET, J. **A equilibração das estruturas cognitivas.** Rio de Janeiro: Zahar, 1976.

REIS, A.; COUTINHO, M. **Inclusão escolar e práticas pedagógicas.** Belo Horizonte: Autêntica, 2025.

REIS, M. R.; COUTINHO, D. J. G. **Políticas públicas e marcos legais da educação inclusiva no Brasil.** Arche Scientific, 2025.

SACRISTÁN, J. G. **O currículo: uma reflexão sobre a prática.** Porto Alegre: Artmed, 2000.

SANTOS, A. P. **Diversidade e inclusão na escola contemporânea: desafios interseccionais.** Revista Educação e Sociedade, Campinas, 2024.

SANTOS, R. **Tecnologia e desigualdade educacional no Brasil.** São Paulo: Cortez, 2024.

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

SAVIANI, D. **Escola e democracia.** Campinas: Autores Associados, 2008.

SILVA, J.; RODRIGUES, C. **Tecnologias assistivas e inclusão escolar: desafios contemporâneos.** Revista Brasileira de Educação, Brasília, 2022.

SILVA, J.; RODRIGUES, C. **Financiamento da educação inclusiva: desafios contemporâneos.** Revista Brasileira de Educação, Brasília, 2022.

SILVA, J.; RODRIGUES, C. **Formação docente e inclusão escolar: desafios contemporâneos.** Revista Brasileira de Educação, Brasília, 2022.

SILVA, J.; RODRIGUES, C. **Arquitetura escolar e acessibilidade: perspectivas inclusivas.** Revista Brasileira de Educação, Brasília, 2022.

SILVA, M.; RODRIGUES, A. **Flexibilização curricular e equidade educacional.** Belo Horizonte: Autêntica, 2022.

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

VYGOTSKI, L. S. **A formação social da mente.** São Paulo: Martins Fontes, 1991.

¹ Doutor em Ciências da Linguagem. Universidade do Vale do Sapucaí – UNIVÁS. E-mail: rodrigorios.adv@gmail.com. ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-9397-1399>