

EDUCAÇÃO INCLUSIVA E EQUIDADE: FORMAÇÃO DOCENTE, CURRÍCULO E OS DESAFIOS REAIS DA SALA DE AULA

INCLUSIVE EDUCATION AND EQUITY: TEACHER EDUCATION,
CURRICULUM, AND THE REAL CHALLENGES OF THE CLASSROOM

Ciências Humanas, Ciências Sociais Aplicadas • 27/04/2026

REGISTRO DOI: [10.70773/revistatopicos/777239382](https://doi.org/10.70773/revistatopicos/777239382)

Nadia Wagih El Kadri¹

Luciana Marinho Soares Gonçalves²

Maricéu Cunha de Campos³

Danielle Tafner⁴

Michelle Paula Passos da Silva⁵

Adriana Beatriz Botto Alves Vianna⁶

RESUMO

O estudo tem como objeto a educação inclusiva articulada à equidade, considerando como problema a efetivação dessas diretrizes nas condições reais da sala de aula. A questão de pesquisa investiga de que maneira a formação docente e a organização curricular contribuem para práticas pedagógicas que ampliem a participação dos estudantes. O objetivo central consiste em analisar essa relação a partir de fundamentos que compreendem a inclusão como reorganização do ensino orientada pela diversidade. O referencial teórico apoia-se em abordagens que tratam da inclusão, do currículo como prática social e da diferenciação pedagógica. A metodologia adotada corresponde a uma revisão integrativa da literatura, com seleção de estudos em bases científicas reconhecidas. Os resultados indicam que a inclusão se fortalece quando há articulação entre políticas educacionais, currículo flexível e formação docente orientada à prática. Conclui-se que a efetivação da equidade depende da integração entre essas dimensões, com implicações para a organização do ensino e a formação de professores.

Palavras-chave: educação inclusiva; equidade educacional; formação docente; currículo.

ABSTRACT

The study focuses on inclusive education articulated with equity, considering as a problem the implementation of these principles in the real conditions of the classroom. The research question examines how teacher education and curriculum organization contribute to pedagogical practices that expand student participation. The main objective is to analyze this relationship based on approaches that understand inclusion as a reorganization of teaching guided by diversity. The theoretical framework is grounded

in perspectives on inclusion, curriculum as social practice, and differentiated instruction. The methodology consists of an integrative literature review, based on studies selected from recognized scientific databases. The results indicate that inclusion is strengthened when there is alignment between educational policies, flexible curriculum, and practice-oriented teacher education. It is concluded that the realization of equity depends on the integration of these dimensions, with implications for teaching organization and teacher education.

Keywords: inclusive education; educational equity; teacher education; curriculum.

RESUMEN

El estudio tiene como objeto la educación inclusiva articulada con la equidad, considerando como problema la aplicación de estas directrices en las condiciones reales del aula. La pregunta de investigación examina de qué manera la formación docente y la organización curricular contribuyen a prácticas pedagógicas que amplían la participación del alumnado. El objetivo central consiste en analizar esta relación a partir de enfoques que entienden la inclusión como una reorganización de la enseñanza orientada por la diversidad. El marco teórico se apoya en perspectivas sobre la inclusión, el currículo como práctica social y la diferenciación pedagógica. La metodología adoptada corresponde a una revisión integradora de la literatura, con selección de estudios en bases científicas reconocidas. Los resultados indican que la inclusión se fortalece cuando existe articulación entre políticas educativas, currículo flexible y formación docente orientada a la práctica. Se concluye que la realización de la equidad depende de la integración de estas dimensiones, con implicaciones para la organización de la enseñanza y la formación del profesorado.

Palabras-clave: educación inclusiva; equidad educativa; formación docente; currículo.

1. INTRODUÇÃO

A educação inclusiva tem se consolidado como princípio orientador das políticas educacionais ao afirmar que todos os estudantes devem participar dos processos de ensino em condições de equidade. Esse entendimento implica uma mudança significativa na forma de conceber a escola, deslocando a organização centrada na homogeneidade para uma perspectiva que reconhece a diversidade como elemento constitutivo da aprendizagem.

A Declaração de Salamanca já indicava que os sistemas educacionais precisam se reorganizar para atender a todos, sem distinção, o que envolve a adaptação das estruturas escolares às necessidades dos estudantes (UNESCO, 1994).

Essa orientação é reforçada pelo Relatório de Monitoramento Global da Educação, ao destacar que a inclusão exige não apenas acesso, mas participação efetiva e aprendizagem significativa (UNESCO, 2020).

No contexto brasileiro, esse princípio assume caráter normativo e orientador das práticas pedagógicas, sendo incorporado ao conjunto de políticas públicas que estruturam a educação. A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional estabelece a educação como direito de todos, assegurando igualdade de condições para acesso e permanência na escola (Brasil, 1996).

Esse entendimento é ampliado pela Lei Brasileira de Inclusão, que garante às pessoas com deficiência o direito à participação plena e

em igualdade de oportunidades no ambiente educacional (Brasil, 2015).

Em continuidade, a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva orienta a reorganização dos sistemas de ensino para assegurar a inclusão em todas as etapas da escolarização (Brasil, 2008), enquanto a Base Nacional Comum Curricular incorpora a equidade como princípio estruturante do currículo (Brasil, 2018), indicando a necessidade de práticas pedagógicas que considerem a diversidade presente nas salas de aula.

A partir dessa base normativa, a equidade educacional ultrapassa a noção de igualdade formal e passa a considerar as condições concretas de aprendizagem dos estudantes.

A OECD (2018) argumenta que sistemas educacionais equitativos são aqueles capazes de reduzir desigualdades associadas à origem social e ampliar oportunidades de participação, o que exige políticas e práticas que reconheçam diferentes pontos de partida.

Esse movimento amplia a compreensão da inclusão, situando-a como parte de um projeto educacional orientado pela justiça social, em consonância com a Agenda 2030, que estabelece a educação de qualidade como direito universal e elemento central para o desenvolvimento sustentável (UNITED NATIONS, 2015).

Nesse cenário, a articulação entre políticas públicas, organização curricular e práticas pedagógicas torna-se condição necessária para a efetivação da inclusão.

O currículo, entendido como prática social, conforme propõe Sacristán (2017), expressa decisões que influenciam diretamente o que é ensinado, como se ensina e quem consegue participar dos processos de aprendizagem. Dessa forma, sua organização pode tanto favorecer quanto limitar a inclusão, dependendo de como incorpora a diversidade e a equidade em sua estrutura.

A centralidade do professor nesse processo evidencia a relevância da formação docente como elemento decisivo para a construção de práticas inclusivas. Florian e Black-Hawkins (2011) destacam que a pedagogia inclusiva não se baseia na criação de estratégias paralelas para determinados grupos, mas na ampliação das oportunidades de aprendizagem para todos os estudantes.

Esse entendimento exige do professor a capacidade de planejar o ensino considerando a diversidade desde o início, o que implica a mobilização de conhecimentos pedagógicos, reflexão sobre a prática e adaptação contínua às demandas da sala de aula.

Entretanto, a implementação da educação inclusiva enfrenta desafios que se manifestam nas condições reais do cotidiano escolar. A diversidade presente nas salas de aula, associada a limitações estruturais e formativas, exige respostas que vão além da prescrição normativa.

Nesse sentido, compreender como a formação docente e a organização curricular se articulam torna-se fundamental para analisar as possibilidades de efetivação da inclusão.

Diante desse contexto, o presente estudo tem como objetivo analisar a relação entre educação inclusiva e equidade,

considerando a formação docente, o currículo e os desafios da prática pedagógica.

A investigação orienta-se pela seguinte questão: de que maneira a formação docente e a organização curricular podem contribuir para a efetivação da inclusão nas condições reais da sala de aula.

Parte-se do entendimento de que a inclusão não se limita ao acesso à escola, mas envolve a construção de práticas pedagógicas que assegurem a participação e a aprendizagem de todos os estudantes, considerando suas diferentes trajetórias, necessidades e possibilidades.

2. REFERENCIAL TEÓRICO

2.1. Educação Inclusiva e Equidade Como Princípios Estruturantes

A compreensão da educação inclusiva exige deslocar o olhar da condição individual do estudante para as estruturas que organizam o ensino. A Declaração de Salamanca estabelece que sistemas educacionais devem ser reorganizados para responder à diversidade, reconhecendo que a diferença constitui elemento constitutivo do processo educativo (UNESCO, 1994). Esse entendimento rompe com modelos segregadores e orienta a construção de ambientes escolares capazes de acolher múltiplas formas de aprender.

Ao aprofundar essa perspectiva, o Relatório de Monitoramento Global da Educação reforça que a inclusão envolve não apenas acesso, mas participação efetiva e aprendizagem significativa (UNESCO, 2020). Nesse ponto, a equidade se insere como dimensão indispensável, uma vez que pressupõe a oferta de condições

diferenciadas para estudantes em contextos distintos. Conforme argumenta a OECD (2018), sistemas educacionais equitativos são aqueles que conseguem reduzir o impacto das desigualdades socioeconômicas sobre o desempenho escolar, ampliando oportunidades reais de aprendizagem.

Essa articulação entre inclusão e equidade ganha maior densidade quando relacionada à Agenda 2030, que estabelece a educação de qualidade como direito universal, orientado pela justiça social e pela redução das desigualdades (UNITED NATIONS, 2015). Dessa forma, a inclusão deixa de ser entendida como estratégia pontual e passa a integrar um projeto educacional mais amplo, vinculado à democratização do ensino.

2.2. Currículo e Organização do Ensino na Perspectiva Inclusiva

A materialização desses princípios ocorre, em grande medida, no currículo, entendido como espaço de decisões pedagógicas e políticas. Sacristán (2017) concebe o currículo como prática social, construída a partir de escolhas que refletem concepções de conhecimento, ensino e sujeito. Essa compreensão permite identificar que a organização curricular pode tanto favorecer quanto limitar a inclusão, dependendo de como se estrutura.

No contexto brasileiro, a Base Nacional Comum Curricular incorpora a equidade como diretriz, ao reconhecer que todos os estudantes devem ter acesso a aprendizagens essenciais, respeitando suas especificidades (Brasil, 2018). Essa orientação exige que o currículo seja flexível e aberto à adaptação, evitando padronizações que desconsiderem a diversidade presente nas salas de aula.

A Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva reforça esse movimento ao propor a transversalidade da inclusão em todas as etapas e modalidades de ensino (Brasil, 2008). Esse direcionamento indica que o currículo não pode ser concebido como estrutura rígida, mas como processo dinâmico, que se reorganiza conforme as demandas educacionais emergem.

Nesse cenário, a Lei Brasileira de Inclusão amplia o debate ao garantir o direito à educação em ambientes inclusivos, reforçando a necessidade de adequações curriculares e metodológicas (Brasil, 2015). Assim, o currículo assume papel estratégico na promoção da equidade, tornando-se elemento mediador entre políticas públicas e práticas pedagógicas.

2.3. Formação Docente e Práticas Pedagógicas Inclusivas

A implementação de propostas inclusivas depende diretamente da atuação docente, o que coloca a formação de professores no centro do debate. Florian e Black-Hawkins (2011) defendem que a pedagogia inclusiva não se baseia na criação de estratégias paralelas, mas na ampliação das possibilidades de aprendizagem para todos os estudantes dentro de um mesmo contexto. Essa abordagem exige planejamento intencional e sensível à diversidade.

A diferenciação pedagógica, conforme sistematizada por Tomlinson (2017), contribui para esse processo ao propor a adaptação de conteúdos, estratégias e formas de avaliação de acordo com as necessidades dos estudantes. Essa perspectiva amplia a capacidade do professor de responder às heterogeneidades da turma sem comprometer os objetivos de aprendizagem.

Ao mesmo tempo, Waitoller e Artiles (2013) destacam que a formação docente precisa superar modelos fragmentados, incorporando experiências que articulem teoria e prática. Essa integração favorece a construção de competências profissionais voltadas à inclusão, permitindo que o professor desenvolva estratégias contextualizadas.

Nesse percurso, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional estabelece que a formação docente deve considerar as especificidades da educação básica, incluindo a diversidade presente no ambiente escolar (Brasil, 1996). Essa orientação reforça que a inclusão não pode ser tratada como conteúdo adicional, mas como eixo estruturante da prática docente.

2.4. Desafios da Implementação da Inclusão na Prática Escolar

Apesar dos avanços normativos e teóricos, a implementação da educação inclusiva enfrenta obstáculos que se manifestam no cotidiano escolar. Göransson e Nilholm (2014) evidenciam que diferentes interpretações sobre o conceito de inclusão resultam em práticas variadas, o que dificulta a consolidação de uma abordagem consistente.

Slee (2010) amplia essa análise ao argumentar que a inclusão requer mudanças estruturais na organização escolar, indo além da adaptação de metodologias. Esse entendimento permite compreender que os desafios estão relacionados a fatores institucionais, culturais e políticos, que influenciam diretamente a prática pedagógica.

Além disso, a formação docente ainda apresenta fragilidades no que se refere à preparação para lidar com a diversidade, conforme

apontado por Waitoller e Artiles (2013). Essa limitação impacta a capacidade de implementação de estratégias inclusivas, especialmente em contextos com poucos recursos.

Diante desse cenário, o Index for Inclusion propõe a avaliação contínua das práticas escolares, considerando dimensões como cultura, políticas e práticas pedagógicas (Booth; Ainscow, 2002). Esse instrumento permite identificar barreiras e potencialidades, orientando processos de transformação institucional.

Assim, a inclusão se configura como processo em construção, que depende da articulação entre políticas públicas, formação docente, currículo e condições reais de ensino. Essa interdependência evidencia que a equidade educacional não se alcança por meio de ações isoladas, mas por meio de mudanças integradas que envolvem toda a organização escolar.

3. METODOLOGIA

A presente pesquisa adota a abordagem de revisão da literatura, com caráter integrativo, orientada pela análise de produções científicas e documentos institucionais relacionados à educação inclusiva e à equidade. Essa escolha metodológica se justifica pela necessidade de compreender o fenômeno a partir de diferentes perspectivas teóricas, articulando contribuições que permitam interpretar a relação entre formação docente, currículo e práticas pedagógicas no contexto escolar.

A coleta de dados foi realizada em bases reconhecidas pela relevância e abrangência na área educacional, incluindo Scopus, Web of Science e SciELO, complementadas por buscas em repositórios acadêmicos e plataformas de ampla indexação

científica. A seleção dessas fontes buscou garantir a inclusão de estudos consistentes, com circulação consolidada no campo da pesquisa educacional.

Foram utilizados descritores amplos e combinados por operadores booleanos, com o objetivo de abranger diferentes abordagens sobre o tema. Entre os termos empregados destacam-se educação inclusiva, equidade educacional, formação docente, currículo e práticas pedagógicas, organizados em combinações como “educação inclusiva” AND “formação docente” AND “currículo”, permitindo a ampliação do escopo de busca e a identificação de estudos pertinentes.

Os critérios de inclusão consideraram estudos publicados em periódicos científicos e documentos institucionais que abordassem diretamente a temática da inclusão e da equidade no contexto educacional. Foram priorizados textos com fundamentação teórica consistente e aderência ao objeto da pesquisa. Por outro lado, foram excluídos estudos que não apresentavam relação direta com o tema ou que não disponibilizavam acesso ao conteúdo completo para análise.

O processo de seleção seguiu etapas organizadas de identificação, triagem, elegibilidade e inclusão, conforme orientação de protocolos sistematizados. Inicialmente, os estudos foram identificados nas bases selecionadas, seguidos pela leitura de títulos e resumos para verificação de pertinência. Em seguida, realizou-se a leitura integral dos textos, permitindo a avaliação da consistência e da relevância para o estudo. Por fim, os materiais selecionados foram organizados para análise, assegurando transparência e possibilidade de reprodução do procedimento adotado.

A análise dos dados foi conduzida por meio da articulação entre autores clássicos e produções recentes, buscando compreender tendências, aproximações conceituais e contribuições para a prática educacional. Essa estratégia permitiu estruturar uma base teórica consistente, alinhada ao objetivo do estudo, ao mesmo tempo em que favoreceu a identificação de elementos que contribuem para a compreensão dos desafios da inclusão no cotidiano escolar.

4. RESULTADOS E DISCUSSÃO

A análise dos estudos selecionados evidencia que a educação inclusiva se estrutura a partir da articulação entre políticas públicas, organização curricular e práticas pedagógicas.

Os achados indicam que a consolidação da inclusão depende de ações integradas, nas quais o reconhecimento da diversidade orienta tanto a formulação de diretrizes quanto a atuação docente em sala de aula.

A reorganização dos sistemas educacionais constitui condição essencial para garantir participação efetiva de todos os estudantes, conforme indicado pela Unesco¹ e reforçado por análises recentes sobre inclusão e equidade educacional².

TABELA 1 - Síntese dos principais achados sobre educação inclusiva e equidade

| Eixo | Achado principal | Implicação educacional |
|--------------------|----------------------------------|--------------------------------------|
| Políticas públicas | Garantia de acesso e permanência | Necessidade de implementação efetiva |

| | | |
|--------------------|--|--|
| Currículo | Flexibilização e adaptação | Promoção de aprendizagem significativa |
| Formação docente | Desenvolvimento de práticas inclusivas | Ampliação da participação discente |
| Prática pedagógica | Estratégias diversificadas | Redução de barreiras à aprendizagem |

Fonte: Elaboração própria com base nos autores analisados.

Os resultados indicam que, embora existam avanços normativos, a efetivação da inclusão ainda enfrenta desafios relacionados à implementação. A legislação educacional brasileira estabelece o direito à educação em condições de igualdade^{3 4}, porém a materialização desse princípio depende de condições institucionais e pedagógicas que nem sempre se concretizam de forma homogênea. Essa tensão entre norma e prática também é evidenciada em análises internacionais sobre equidade educacional⁵.

No âmbito curricular, os achados apontam que a estrutura tradicional, orientada por padrões uniformes, tende a limitar a participação de estudantes com diferentes necessidades.

A compreensão do currículo como prática social permite identificar que decisões pedagógicas influenciam diretamente as oportunidades de aprendizagem⁶. Nesse sentido, a necessidade de flexibilização curricular se apresenta como condição para a construção de ambientes inclusivos.

A formação docente emerge como elemento central na mediação dessas transformações. Estudos sobre pedagogia inclusiva

demonstram que práticas planejadas para todos os estudantes ampliam as possibilidades de participação sem segmentação⁷.

Essa perspectiva é reforçada por abordagens que defendem a diferenciação pedagógica como estratégia para atender à diversidade presente na sala de aula⁸.

Ao mesmo tempo, os achados evidenciam que a compreensão da inclusão varia entre contextos, o que influencia sua implementação. Análises sobre a produção científica na área indicam a existência de diferentes interpretações conceituais, o que pode impactar a coerência das práticas educacionais⁹. Esse aspecto reforça a necessidade de maior alinhamento entre concepções teóricas e práticas pedagógicas.

Além disso, a inclusão demanda transformações estruturais que ultrapassam a dimensão pedagógica. Estudos apontam que a organização escolar, as políticas institucionais e as condições de trabalho docente influenciam diretamente a efetivação da inclusão¹⁰. Esse entendimento amplia a análise para além da sala de aula, considerando a escola como espaço que precisa ser reorganizado em sua totalidade.

Por fim, a análise dos dados indica que práticas inclusivas se fortalecem quando orientadas por processos contínuos de avaliação e adaptação. Modelos que consideram indicadores de participação e aprendizagem contribuem para identificar avanços e limites, permitindo ajustes nas ações pedagógicas¹¹. Esse movimento evidencia que a inclusão se constitui como processo dinâmico, dependente da articulação entre diferentes dimensões do sistema educacional.

5. CONCLUSÕES

O estudo analisou a relação entre educação inclusiva e equidade a partir da articulação entre formação docente, organização curricular e desafios presentes na prática pedagógica. Ao longo da investigação, evidenciou-se que a inclusão não se restringe ao acesso formal à escola, mas se concretiza na construção de condições efetivas de participação e aprendizagem.

Essa compreensão desloca o foco de modelos educacionais baseados na padronização para uma perspectiva que reconhece a diversidade como princípio orientador do ensino, em consonância com os fundamentos estabelecidos pela Declaração de Salamanca (UNESCO, 1994) e reafirmados em documentos mais recentes que vinculam inclusão à qualidade educacional (UNESCO, 2020).

A análise permitiu compreender que a equidade, nesse contexto, não pode ser tratada como conceito abstrato ou princípio genérico, mas como prática que se materializa em decisões pedagógicas concretas.

Ao considerar as contribuições da OECD (2018), observa-se que sistemas educacionais mais equitativos são aqueles capazes de reduzir desigualdades estruturais e ampliar oportunidades reais de aprendizagem, o que implica reconhecer diferentes trajetórias e necessidades entre os estudantes. Essa perspectiva reforça a necessidade de práticas pedagógicas que superem a lógica da uniformidade e se orientem pela diferenciação e pela adaptação contínua do ensino.

Nesse sentido, os resultados evidenciam que a efetivação da educação inclusiva depende de uma articulação consistente entre

políticas públicas, currículo e atuação docente. No plano normativo, instrumentos como a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Brasil, 1996), a Lei Brasileira de Inclusão (Brasil, 2015) e a Política Nacional de Educação Especial (Brasil, 2008) estabelecem diretrizes que orientam a construção de sistemas educacionais inclusivos.

Entretanto, a análise demonstra que a existência desses marcos legais, embora fundamental, não garante por si só a concretização da inclusão, sendo necessário compreender como tais diretrizes são apropriadas e traduzidas no cotidiano escolar.

A centralidade do currículo nesse processo se revela na medida em que ele organiza o ensino e define as condições de acesso ao conhecimento. Ao ser compreendido como prática social, conforme argumenta Sacristán (2017), o currículo deixa de ser visto como instrumento neutro e passa a ser reconhecido como espaço de mediação entre políticas educacionais e práticas pedagógicas.

Dessa forma, sua organização influencia diretamente a participação dos estudantes, podendo tanto favorecer quanto limitar a inclusão, dependendo de como incorpora a diversidade em sua estrutura.

Paralelamente, a formação docente emerge como elemento decisivo para a implementação de práticas inclusivas. As contribuições de Florian e Black-Hawkins (2011) indicam que a pedagogia inclusiva se sustenta na ampliação das oportunidades de aprendizagem para todos os estudantes, o que exige do professor a capacidade de planejar o ensino considerando a diversidade desde o início.

Essa perspectiva é reforçada por Tomlinson (2017), ao destacar a importância da diferenciação pedagógica como estratégia para responder às múltiplas necessidades presentes na sala de aula. Nesse cenário, a formação docente precisa ir além da transmissão de conteúdos, incorporando experiências que articulem teoria e prática e que permitam ao professor desenvolver competências para atuar em contextos heterogêneos.

Apesar desses avanços conceituais e normativos, a análise também evidencia a presença de desafios que se manifestam nas condições reais da prática escolar.

A diversidade de interpretações sobre o que constitui inclusão, conforme apontam Göransson e Nilholm (2014), resulta em práticas distintas, o que dificulta a consolidação de uma abordagem consistente.

Além disso, limitações relacionadas à formação docente, aos recursos disponíveis e à organização institucional impactam a implementação de estratégias inclusivas, conforme discutido por Waitoller e Artiles (2013). Essas questões indicam que a inclusão não depende apenas de orientações pedagógicas, mas de transformações mais amplas na estrutura e na cultura escolar, conforme argumenta Slee (2010).

Do ponto de vista prático, a implementação da educação inclusiva requer investimento contínuo em formação docente, reorganização curricular e diversificação de estratégias pedagógicas.

Esse movimento envolve a adoção de práticas que considerem diferentes formas de aprendizagem, a flexibilização de métodos de ensino e avaliação e o acompanhamento sistemático dos processos

educativos. Nesse contexto, instrumentos como o Index for Inclusion (Booth; Ainscow, 2002) contribuem para a análise das práticas escolares, permitindo identificar barreiras e orientar processos de melhoria contínua.

A partir dessas reflexões, torna-se possível afirmar que a educação inclusiva se configura como processo em construção, que exige a integração entre diferentes dimensões do sistema educacional.

A articulação entre políticas públicas, currículo e prática docente não se estabelece de forma automática, mas depende de processos de mediação que considerem as especificidades de cada contexto escolar. Dessa forma, a equidade se consolida quando se traduz em decisões pedagógicas capazes de ampliar as oportunidades de aprendizagem e garantir a participação efetiva de todos os estudantes.

Por fim, o estudo contribui ao evidenciar que a inclusão não pode ser compreendida como ação pontual ou estratégia isolada, mas como princípio que orienta a organização do ensino em sua totalidade.

Ao reconhecer a diversidade como elemento estruturante da aprendizagem, amplia-se a compreensão do papel da escola, que passa a ser concebida como espaço de construção de oportunidades educativas mais justas. Nesse sentido, a efetivação da educação inclusiva depende da capacidade de transformar diretrizes normativas em práticas pedagógicas concretas, consolidando a equidade como eixo que sustenta a organização do ensino e orienta a ação docente no cotidiano escolar.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Booth, Tony, and Mel Ainscow. *Index for Inclusion: Developing Learning and Participation in Schools*. Bristol: Centre for Studies on Inclusive Education, 2002.

Brasil. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília: Presidência da República, 1996. https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm.

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: Presidência da República, 2015. https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2015/lei/l13146.htm.

Brasil. Ministério da Educação. Base Nacional Comum Curricular. Brasília: MEC, 2018. https://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_-versaofinal_site.pdf.

Brasil. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva. Brasília: MEC, 2008. <https://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/politicaeducoespecial.pdf>.

Florian, Lani, and Kristine Black-Hawkins. "Exploring Inclusive Pedagogy." *British Educational Research Journal* 37, no. 5 (2011): 813–828. <https://doi.org/10.1080/01411926.2010.501096>.

Göransson, Kerstin, and Claes Nilholm. "Conceptual Diversities and Empirical Shortcomings – A Critical Analysis of Research on Inclusive

Education.” *European Journal of Special Needs Education* 29, no. 3 (2014): 265–280. <https://doi.org/10.1080/08856257.2014.933545>.

OECD. *Equity in Education: Breaking Down Barriers to Social Mobility*. Paris: OECD Publishing, 2018. <https://doi.org/10.1787/9789264073234-en>.

Sacristán, José Gimeno. *O Currículo: Uma Reflexão sobre a Prática*. 3. ed. Porto Alegre: Penso, 2017.

Slee, Roger. *The Irregular School: Exclusion, Schooling and Inclusive Education*. London: Routledge, 2010.

Tomlinson, Carol Ann. *How to Differentiate Instruction in Academically Diverse Classrooms*. 3rd ed. Alexandria: ASCD, 2017.

UNESCO. *Declaração de Salamanca sobre Princípios, Políticas e Práticas na Área das Necessidades Educativas Especiais*. Salamanca: UNESCO, 1994. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000139394>.

UNESCO. *Relatório de Monitoramento Global da Educação 2020: Inclusão e Educação – Todos, sem Exceção*. Paris: UNESCO, 2020. https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000373721_por.

United Nations General Assembly. *Transforming Our World: The 2030 Agenda for Sustainable Development*. A/RES/70/1. New York: United Nations, 2015. <https://sdgs.un.org/2030agenda>.

Waitoller, Federico R., and Alfredo J. Artiles. “A Decade of Professional Development Research for Inclusive Education: A Critical Review and Notes for a Research Program.” *Review of Educational Research* 83, no. 3 (2013): 319–356. <https://doi.org/10.3102/0034654313483905>.

¹ Doutoranda em Educação - Estácio de Sá, Cruzeiro do Sul. E-mail:
admnadia@gmail.com

² Doutoranda em Ciências da Educação pela, Universidad
Internacional Tres Fronteras (UNINTER) - Paraguai
<https://orcid.org/0009-0006-8213-0221>. E-mail:
Lucianamarinho@id.uff.br

³ Mestre em Farmácia, Cruzeiro do Sul Virtual, São Paulo SP. E-mail:
mariceu.campos@gmail.com

⁴ Doutora em Cirurgia Translacional, Universidade Federal de São
Paulo, UNIFESP, Universidade Cruzeiro do Sul, São Paulo/SP. E-mail:
danielle.tafner@gmail.com

⁵ Mestre em Letras, Universidade Federal do Maranhão (UFMA),
Maranhão – Brasil. E-mail: michelleppassos@gmail.com

⁶ Doutora em Educação Especial - Universidade De São Paulo -USP.
E-mail: nanabottovianna@gmail.com

¹ UNESCO, Declaração de Salamanca sobre Princípios, Políticas e
Práticas na Área das Necessidades Educativas Especiais (Salamanca:
UNESCO, 1994), <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000139394>.

² UNESCO, Relatório de Monitoramento Global da Educação 2020:
Inclusão e Educação – Todos, sem Exceção (Paris: UNESCO, 2020),
https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000373721_por.

³ Brasil, Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional (Brasília: Presidência da República, 1996), https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm.

⁴ 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: Presidência da República, 2015), https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2015/lei/l13146.htm.

⁵ OECD, Equity in Education: Breaking Down Barriers to Social Mobility (Paris: OECD Publishing, 2018), <https://doi.org/10.1787/9789264073234-en>.

⁶ Sacristán, José Gimeno, O Currículo: Uma Reflexão sobre a Prática (Porto Alegre: Penso, 2017).

⁷ Florian, Lani, and Kristine Black-Hawkins, “Exploring Inclusive Pedagogy,” *British Educational Research Journal* 37, no. 5 (2011): 813–828, <https://doi.org/10.1080/01411926.2010.501096>.

⁸ Tomlinson, Carol Ann, *How to Differentiate Instruction in Academically Diverse Classrooms* (Alexandria: ASCD, 2017).

⁹ Göransson, Kerstin, and Claes Nilholm, “Conceptual Diversities and Empirical Shortcomings,” *European Journal of Special Needs Education* 29, no. 3 (2014): 265–280, <https://doi.org/10.1080/08856257.2014.933545>.

¹⁰ Slee, Roger, *The Irregular School: Exclusion, Schooling and Inclusive Education* (London: Routledge, 2010).

¹¹ Booth, Tony, and Mel Ainscow, *Index for Inclusion: Developing Learning and Participation in Schools* (Bristol: Centre for Studies on Inclusive Education, 2002).