

# INCLUSÃO ESCOLAR: UMA ANÁLISE DAS PRINCIPAIS ABORDAGENS CONTEMPORÂNEAS

SCHOOL INCLUSION: AN ANALYSIS OF THE MAIN CONTEMPORARY  
APPROACHES

Ciências Humanas • 09/05/2026

REGISTRO DOI: [10.70773/revistatopicos/778118964](https://doi.org/10.70773/revistatopicos/778118964)

---

Eduardo Nascimento dos Anjos<sup>1</sup>

Mário Diniz Agra<sup>2</sup>

Josilene Pereira Silva<sup>3</sup>

Deysiane Santos da Silva<sup>4</sup>

Mariana Cabral do Nascimento Santos<sup>5</sup>

José Vitor da Silva Nunes<sup>6</sup>

Víctor Hugo Firmino Viana<sup>7</sup>

Letícia Silva Porto<sup>8</sup>

Franco Eduardo Oliveira da Silva<sup>9</sup>

Simoní Alves de Oliveira<sup>10</sup>

Myllena Simão da Silva<sup>11</sup>

Dayslan da Silva Santos<sup>12</sup>

Patric Devyd Gomes Vieira<sup>13</sup>

---

## RESUMO

A educação inclusiva tem se consolidado como um princípio fundamental nas políticas educacionais contemporâneas, orientada pela garantia do direito à educação e pela valorização da diversidade no contexto escolar. Este estudo tem como objetivo analisar as principais abordagens contemporâneas da inclusão escolar, discutindo seus fundamentos teóricos, bases legais, práticas pedagógicas e desafios para sua efetivação na Educação Básica. Trata-se de uma pesquisa qualitativa, de caráter bibliográfico, fundamentada na análise de produções científicas publicadas entre 2015 e 2026, selecionadas em bases como Google Acadêmico, SciELO e Portal CAPES, com base em critérios previamente definidos e orientada pelo protocolo PRISMA. Os resultados evidenciam que a inclusão escolar ultrapassa o acesso à escola, envolvendo também a permanência, participação e aprendizagem dos estudantes, especialmente daqueles com necessidades educacionais específicas. Observa-se a superação dos paradigmas de exclusão e integração em direção ao paradigma inclusivo, que atribui à escola a responsabilidade de atender à diversidade. Destacam-se as abordagens integradora, inclusiva centrada na diversidade, sociocultural e crítica, que compreendem a inclusão como um processo dinâmico e vinculado à justiça social. No campo pedagógico, evidenciam-se estratégias como diferenciação do ensino, metodologias ativas, tecnologias assistivas e avaliação formativa. Persistem desafios relacionados à formação docente, às barreiras estruturais e à efetivação das políticas públicas. Conclui-se que a inclusão escolar exige transformações estruturais, pedagógicas e culturais, sendo essencial o compromisso coletivo com a equidade educacional.

**Palavras-chave:** Educação inclusiva; Práticas pedagógicas; Formação docente; Diversidade escolar; Políticas educacionais.

## **ABSTRACT**

Inclusive education has been established as a fundamental principle in contemporary educational policies, guided by the guarantee of the right to education and the appreciation of diversity within the school context. This study aims to analyze the main contemporary approaches to school inclusion, discussing their theoretical foundations, legal frameworks, pedagogical practices, and the challenges for their implementation in Basic Education. This is a qualitative, bibliographic study based on the analysis of scientific publications produced between 2015 and 2026, selected from databases such as Google Scholar, SciELO, and the CAPES Portal, according to previously defined criteria and guided by the PRISMA protocol. The results show that school inclusion goes beyond access to education, also encompassing students' permanence, participation, and learning especially those with specific educational needs. There is a shift from the paradigms of exclusion and integration toward an inclusive paradigm, which assigns schools the responsibility of addressing diversity. The integrative, diversity-centered inclusive, sociocultural, and critical approaches stand out, viewing inclusion as a dynamic process linked to social justice. In the pedagogical field, strategies such as differentiated instruction, active methodologies, assistive technologies, and formative assessment are highlighted. Challenges remain related to teacher training, structural barriers, and the effective implementation of public policies. It is concluded that school inclusion requires structural, pedagogical, and cultural transformations, making collective commitment to educational equity essential.

**Keywords:** Inclusive education; Pedagogical practices; Teacher training; School diversity; Educational policies.

## **1. INTRODUÇÃO**

A educação inclusiva consolidou-se, nas últimas décadas, como um paradigma central nas políticas educacionais contemporâneas, fundamentado na concepção da educação como direito humano universal e na valorização da diversidade como princípio estruturante do processo educativo. Diante desse cenário, a inclusão escolar não se limita apenas ao acesso à escola, envolvendo também a garantia de permanência, participação e aprendizagem dos estudantes, especialmente daqueles historicamente marginalizados (Unesco, 2020; Glat; Pletsch, 2012; Mantoan, 2015). Tal abordagem implica a reorganização dos sistemas educacionais, com vistas à eliminação de barreiras à aprendizagem e à participação que limitam o pleno desenvolvimento dos sujeitos no contexto escolar (Booth; Ainscow, 2011; Pletsch, 2020).

No campo histórico, o atendimento educacional às pessoas com deficiência foi marcado por diferentes paradigmas que refletem concepções sociais sobre normalidade e diferença. Inicialmente, predominou o modelo da exclusão, caracterizado pela negação do direito à escolarização. Posteriormente, emergiu o paradigma da integração, que, embora tenha ampliado o acesso à escola regular, manteve a lógica de adaptação do aluno às estruturas existentes, sem promover mudanças significativas na organização escolar (Mantoan, 2015; Glat, 2018). Em contraposição, o paradigma inclusivo desloca o foco das limitações individuais para as barreiras à aprendizagem e à participação produzidas pelo contexto, atribuindo à escola a responsabilidade de se transformar para atender à diversidade dos estudantes (Booth; Ainscow, 2011; Mittler, 2020).

No cenário internacional, a educação inclusiva tem sido amplamente defendida como elemento essencial para a promoção da equidade e da justiça social. Organismos multilaterais, como a

UNESCO, destacam que sistemas educacionais inclusivos são fundamentais para a construção de sociedades democráticas e sustentáveis, ao reconhecerem a diversidade como valor e promoverem a participação de todos os sujeitos no processo educativo (UNESCO, 2020; UNESCO, 2021). Nessa perspectiva, Ainscow (2020) enfatiza que a inclusão depende da capacidade dos sistemas educacionais de identificar e superar barreiras à aprendizagem e à participação, bem como de promover culturas escolares que valorizem a diversidade.

No contexto brasileiro, a consolidação da educação inclusiva está diretamente vinculada à ampliação do arcabouço legal e das políticas públicas educacionais. A Constituição Federal de 1988, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei nº 9.394/1996) e a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Lei nº 13.146/2015) constituem marcos fundamentais na garantia do direito à educação para todos. Além do mais, a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (Brasil, 2008) reforça a necessidade de matrícula de estudantes com deficiência na rede regular de ensino, assegurando condições de acessibilidade e aprendizagem (Brasil, 2008; Brasil, 2015). Entretanto, estudos evidenciam que ainda persistem desafios significativos relacionados à implementação dessas políticas, especialmente no que se refere à formação docente e à organização das práticas pedagógicas (Glat; Pletsch, 2021; Pletsch, 2020).

Do ponto de vista teórico, as abordagens contemporâneas da inclusão escolar têm se apoiado em diferentes matrizes epistemológicas, com destaque para as perspectivas socioculturais e críticas. A teoria histórico-cultural, fundamentada em Vygotsky, compreende a aprendizagem como um processo socialmente

mediado, o que implica reconhecer o papel das interações sociais e do contexto sociocultural na construção do conhecimento (Daniels, 2021). Nessa direção, a pedagogia inclusiva propõe a ampliação das oportunidades de aprendizagem, considerando as diferentes formas de participação dos estudantes e valorizando suas singularidades (Florian; Linklater, 2010).

Além disso, o debate contemporâneo tem evidenciado a relação intrínseca entre inclusão escolar e justiça social. A inclusão não se restringe à dimensão pedagógica, mas envolve a superação de desigualdades estruturais que atravessam o sistema educacional. Nesse sentido, autores como Freire (1996) defendem uma educação dialógica e emancipadora, enquanto Saviani (2018) ressalta a necessidade de uma educação comprometida com a transformação social. Assim, a inclusão escolar deve ser compreendida como parte de um projeto político mais amplo, voltado à construção de uma sociedade mais justa, democrática e equitativa.

Diante desse contexto, a inclusão escolar configura-se como um processo complexo, dinâmico e multifacetado, que exige transformações estruturais, pedagógicas e culturais. A superação de modelos tradicionais de ensino, a valorização da diversidade e o compromisso com a equidade constituem elementos essenciais para a construção de uma educação socialmente referenciada. Nesse sentido, o presente estudo tem como objetivo analisar as principais abordagens contemporâneas da inclusão escolar, discutindo seus fundamentos teóricos e suas implicações para o desenvolvimento de práticas pedagógicas inclusivas no contexto da Educação Básica.

## **2. METODOLOGIA**

O presente estudo caracteriza-se como uma pesquisa de revisão bibliográfica, de abordagem qualitativa, com natureza descritiva e analítica, cujo objetivo foi reunir, analisar e discutir produções científicas relacionadas à educação inclusiva no contexto da Educação Básica, com ênfase nos processos de escolarização de estudantes com necessidades educacionais específicas, nas práticas pedagógicas inclusivas e nos desafios enfrentados pelas instituições escolares.

A escolha pela revisão de literatura justifica-se pela necessidade de compreender, à luz de diferentes estudos acadêmicos, como a inclusão escolar vem sendo discutida no campo educacional, bem como identificar avanços, limites e perspectivas teóricas que orientam a construção de práticas pedagógicas voltadas à valorização da diversidade e à garantia do direito à aprendizagem. Dessa forma, buscou-se sistematizar conhecimentos produzidos em diferentes contextos educacionais, contribuindo para uma análise crítica acerca da efetivação da educação inclusiva.

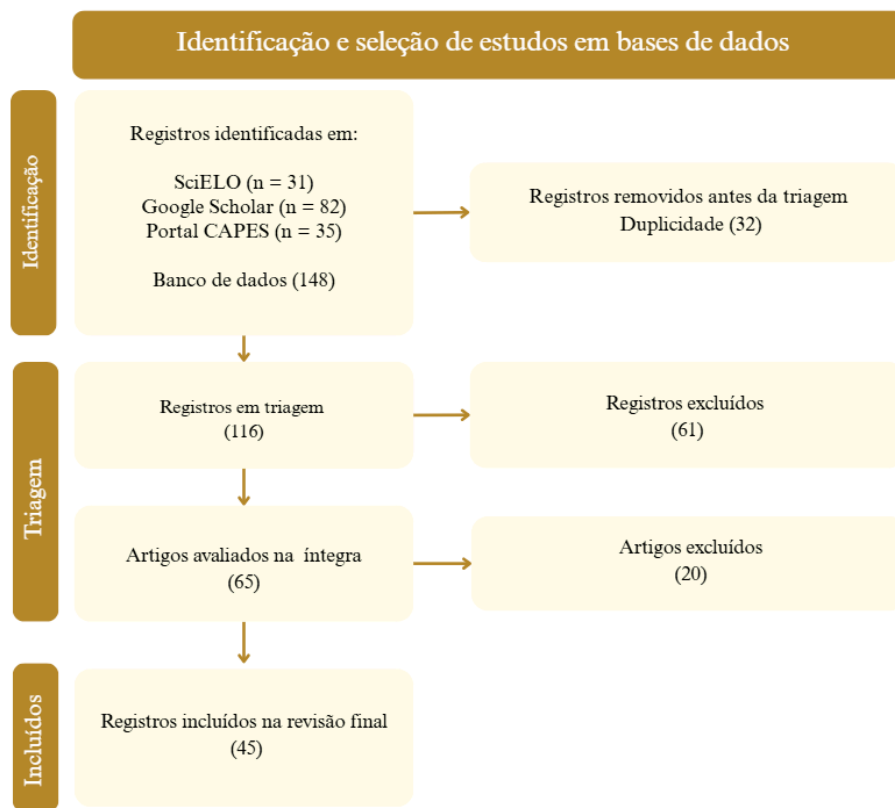
O percurso metodológico foi estruturado com base em pressupostos de revisões sistematizadas da literatura, considerando a importância do planejamento das etapas, da definição dos critérios de seleção e da transparência na descrição dos procedimentos adotados. Para tanto, adotaram-se referenciais metodológicos voltados à organização de revisões científicas, os quais enfatizam o rigor na identificação, seleção e análise das produções, assegurando maior confiabilidade aos resultados obtidos.

Além disso, o processo de levantamento e seleção das produções foi orientado pelas recomendações do protocolo PRISMA (*Preferred Reporting Items for Systematic Reviews and Meta-Analyses*), (Page

et al., 2021) que contribui para a organização das etapas de busca, triagem, elegibilidade e inclusão dos estudos. A adoção desse protocolo favoreceu a sistematização das informações e a transparência do processo metodológico, possibilitando a reprodutibilidade do estudo por outros pesquisadores.

O processo de identificação e seleção dos estudos seguiu as recomendações do protocolo PRISMA, contemplando as etapas de identificação, triagem, elegibilidade e inclusão. Inicialmente, foram identificados 148 estudos nas bases Google Acadêmico, SciELO e Portal CAPES. Após a remoção de duplicatas ( $n = 32$ ), permaneceram 116 registros para triagem por título e resumo. Nessa etapa, foram excluídos 61 estudos por não atenderem aos critérios de inclusão. Assim, 65 artigos foram avaliados na íntegra, dos quais 20 foram excluídos por não apresentarem aderência temática ou insuficiência metodológica. Ao final, 45 estudos compuseram o corpus da revisão, conforme apresentado na Figura 1.

**Figura 1:** Fluxograma do Processo de seleção dos Estudos



O delineamento metodológico também foi orientado por princípios de sistematização da literatura científica, que destacam a necessidade de seleção criteriosa das fontes e análise interpretativa das evidências disponíveis. Nesse sentido, foram identificados, selecionados e analisados estudos que abordam a inclusão escolar, a formação docente para a educação inclusiva, as práticas pedagógicas voltadas à diversidade e os desafios enfrentados no processo de implementação da inclusão no contexto educacional.

## 2.1. Estratégia de Busca

O levantamento das produções científicas foi realizado em bases de dados amplamente utilizadas na área da educação. Entre as principais fontes consultadas destacam-se o Google Scholar (Google Acadêmico), SciELO, Portal de Periódicos CAPES, além de periódicos científicos nacionais e internacionais voltados à educação inclusiva e à Educação Especial.

Para ampliar o alcance da busca, foram utilizados descritores e palavras-chave relacionados à temática da pesquisa, combinados por meio de operadores booleanos (AND e OR). Entre os principais termos utilizados destacam-se: educação inclusiva, inclusão escolar, educação especial, práticas pedagógicas inclusivas, formação docente para inclusão, diversidade na escola, ensino inclusivo, *inclusive education*, *special education* e *inclusive practices*.

O levantamento bibliográfico contemplou produções publicadas principalmente entre 2015 e 2026, período marcado pela ampliação das discussões sobre políticas de inclusão, práticas pedagógicas inclusivas e formação de professores para atendimento à diversidade. Também foi realizada busca manual nas referências dos estudos selecionados, com o objetivo de identificar produções adicionais relevantes para a temática investigada.

## **2.2. Critérios de Inclusão e Exclusão**

Para garantir a consistência da revisão, foram definidos previamente critérios de inclusão e exclusão dos estudos analisados. Foram incluídas produções que abordassem a educação inclusiva no contexto escolar, práticas pedagógicas voltadas à inclusão, formação docente para atendimento à diversidade, políticas públicas de inclusão e processos de aprendizagem de estudantes com necessidades educacionais específicas.

Também foram considerados artigos científicos, dissertações, teses e livros acadêmicos publicados em português ou inglês, disponíveis na íntegra e com relação direta com o objeto de estudo. Além disso, foram priorizados estudos desenvolvidos no contexto da Educação Básica e pesquisas com abordagem educacional.

Por outro lado, foram excluídos trabalhos que abordavam a inclusão apenas sob perspectivas clínicas ou terapêuticas, sem relação com o contexto escolar. Também foram desconsiderados resumos simples, textos opinativos, duplicações entre bases de dados e estudos com informações metodológicas insuficientes. Esses critérios permitiram selecionar produções alinhadas aos objetivos do estudo.

### **2.3. Processo de Seleção dos Estudos**

O processo de seleção das produções ocorreu em etapas sucessivas. Inicialmente, foram identificados estudos por meio das buscas realizadas nas bases de dados selecionadas. Em seguida, foi realizada a triagem preliminar a partir da leitura dos títulos e resumos, etapa que possibilitou excluir trabalhos que não apresentavam relação direta com a temática da inclusão escolar.

Posteriormente, os estudos considerados potencialmente relevantes foram submetidos à leitura na íntegra, com o objetivo de verificar sua adequação ao foco da pesquisa e sua contribuição para a discussão teórica. Ao final desse processo, definiu-se o conjunto de produções que compõem o corpus analítico do estudo, utilizado na construção das discussões apresentadas ao longo do trabalho.

### **2.4. Avaliação das Produções Selecionadas**

Após a definição do corpus, realizou-se a análise qualitativa dos estudos incluídos. Nessa etapa, foram observados aspectos como objetivos das pesquisas, referenciais teóricos adotados, contextos educacionais investigados e principais resultados apresentados pelos autores.

Também foram considerados elementos relacionados à consistência metodológica dos estudos, como clareza na descrição dos procedimentos, coerência entre objetivos e resultados e contribuição para o campo da educação inclusiva. Esse procedimento permitiu identificar convergências, tendências e lacunas na literatura analisada.

## **2.5. Procedimentos de Análise e Organização dos Dados**

As informações extraídas das produções selecionadas foram organizadas em quadros de análise contendo dados como autoria, ano de publicação, objetivo do estudo, abordagem metodológica e principais contribuições para a educação inclusiva. Essa sistematização permitiu a comparação entre os estudos e a identificação dos principais eixos temáticos discutidos na literatura.

A análise dos dados foi realizada por meio de categorização temática, permitindo identificar temas centrais como: políticas de educação inclusiva, formação docente, práticas pedagógicas inclusivas, desafios da inclusão escolar e estratégias para promoção da aprendizagem de estudantes com necessidades educacionais específicas.

A partir dessas categorias, foi elaborada uma síntese interpretativa das evidências encontradas, destacando contribuições relevantes da literatura sobre a educação inclusiva e seus impactos no contexto escolar. Dessa forma, o percurso metodológico adotado possibilitou a construção de uma análise teórica consistente, contribuindo para a compreensão dos desafios e das possibilidades relacionadas à implementação da educação inclusiva na Educação Básica.

## **3. RESULTADOS E DISCUSSÕES**

### **3.1. Fundamentos, Conceitos e Bases Legais da Inclusão Escolar**

A inclusão escolar constitui-se como um princípio fundamental da educação contemporânea, pautado na garantia do direito de todos à aprendizagem, independentemente de suas condições físicas, cognitivas, sociais ou culturais. Nesse contexto, a educação inclusiva ultrapassa a ideia de acesso à escola, envolvendo também a permanência e a participação efetiva dos estudantes no processo educativo (UNESCO, 2020; Booth; Ainscow, 2011). Assim, compreende-se que a inclusão demanda transformações estruturais e pedagógicas que promovam equidade e valorização das diferenças no ambiente escolar.

Historicamente, o atendimento às pessoas com deficiência passou por diferentes concepções, destacando-se os paradigmas da exclusão, da integração e da inclusão. A exclusão caracterizava-se pela negação do direito à escolarização, enquanto a integração permitia o acesso, porém sem adaptações significativas no sistema de ensino. Já a inclusão propõe a reestruturação da escola para atender à diversidade dos estudantes, reconhecendo suas singularidades como parte constitutiva do processo educativo (Mantoan, 2015; Ainscow, 2020). Nessa perspectiva, a inclusão escolar assume um caráter mais amplo, voltado à justiça social e à democratização do ensino.

No Brasil, a consolidação da educação inclusiva está diretamente relacionada aos marcos legais que asseguram o direito à educação para todos. A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei nº 9.394/1996) estabelece a educação como direito de todos e orienta a organização do sistema educacional de forma a atender à diversidade dos estudantes. Complementarmente, a Lei Brasileira de

Inclusão da Pessoa com Deficiência (Lei nº 13.146/2015) reforça a obrigatoriedade da inclusão em todos os níveis de ensino, assegurando condições de acessibilidade, participação e aprendizagem para pessoas com deficiência.

Além dos dispositivos legais, políticas educacionais e diretrizes curriculares têm contribuído para a implementação da inclusão nas escolas. A articulação entre a educação inclusiva e a Base Nacional Comum Curricular evidencia a necessidade de práticas pedagógicas que considerem as especificidades dos estudantes, como no caso da educação de surdos, que demanda abordagens diferenciadas e recursos adequados (Brasil, 2017; Quadros, 2004). Seguindo essa prerrogativa, o Atendimento Educacional Especializado (AEE) se destaca como estratégia fundamental para complementar a formação dos estudantes, oferecendo suporte pedagógico específico e contribuindo para a efetivação da inclusão (Brasil, 2008; Mendes, 2010).

Outro aspecto relevante diz respeito à comunicação e à acessibilidade no ambiente escolar, que são essenciais para garantir a participação plena dos estudantes. O uso de diferentes linguagens e recursos acessíveis favorece a interação e o desenvolvimento da aprendizagem, especialmente para alunos com deficiência, ampliando as possibilidades de inclusão (Rose; Meyer, 2002; Glat; Pletsch, 2021). Ademais, abordagens contemporâneas têm buscado compreender a inclusão a partir de perspectivas críticas, reconhecendo a escola como espaço de tensões, disputas e possibilidades, no qual a diferença deve ser acolhida e valorizada (Freire, 1996; Saviani, 2018; Slee, 2020).

No campo das práticas educacionais, estudos apontam que a efetivação da inclusão ainda enfrenta desafios relacionados à organização das escolas e à implementação de políticas públicas. Avaliações realizadas em redes de ensino indicam avanços, mas também evidenciam limitações no que se refere à garantia de aprendizagem dos estudantes da educação especial (Mendes, 2010; Glat; Pletsch, 2021). Da mesma forma, a identificação de alunos com altas habilidades ou superdotação ainda é insuficiente no contexto brasileiro, o que compromete a abrangência das políticas inclusivas e o atendimento às suas necessidades educacionais específicas (Alencar, 2001; Fleith, 2007; Guenther, 2011).

Portanto, é importante considerar que a inclusão escolar também se materializa nas experiências individuais dos estudantes. Estudos que analisam trajetórias de vida e o cotidiano escolar evidenciam que o processo de inclusão envolve desafios, mas também avanços significativos quando há apoio institucional e práticas pedagógicas adequadas (Glat; Pletsch, 2012; Mendes, 2010; Jesus, 2007). Dessa forma, a inclusão não se limita ao cumprimento das legislações, mas se concretiza nas relações estabelecidas no ambiente escolar e no compromisso com uma educação mais justa e equitativa.

### **3.2. Abordagens Contemporâneas da Inclusão Escolar**

A discussão sobre inclusão escolar, na contemporaneidade, tem se ampliado significativamente, incorporando diferentes perspectivas teóricas e políticas que buscam compreender e enfrentar os desafios da escolarização de todos os estudantes. Nesse cenário, a inclusão deixa de ser entendida apenas como acesso à escola e passa a ser concebida como um processo contínuo de transformação dos sistemas educacionais, com vistas à promoção da equidade e da

justiça social (Ainscow, 2020; UNESCO, 2021). Assim, diferentes abordagens contribuem para a compreensão desse fenômeno, destacando-se as perspectivas integradora, inclusiva centrada na diversidade, sociocultural e crítica.

A abordagem integradora, considerada tradicional, representa um marco importante na trajetória da educação especial, ao possibilitar o acesso de estudantes com deficiência ao ensino regular. Essa perspectiva se fundamenta na adaptação do aluno às estruturas escolares já existentes, sem promover mudanças significativas no sistema educacional. Nesse sentido, práticas integradoras tendem a reforçar uma visão centrada nas limitações individuais, mantendo, muitas vezes, a lógica da normalização (Glat; Blanco, 2021; Pletsch, 2020). Ainda que tenha contribuído para avanços históricos, essa abordagem revela limites ao não questionar as barreiras estruturais presentes no contexto escolar, como aponta Mantoan (2022), ao defender a necessidade de superação desse modelo em direção a práticas verdadeiramente inclusivas.

Em contraposição, a abordagem inclusiva centrada na diversidade propõe uma mudança paradigmática, ao reconhecer que é a escola que deve se adaptar às necessidades dos estudantes, e não o contrário. Essa perspectiva compreende a diversidade como um elemento constitutivo do processo educativo, valorizando as diferenças como potencialidades e não como obstáculos (Mittler, 2020).

Nessa direção, o *Index for Inclusion*, desenvolvido por Booth E Ainscow (2011), destaca a importância da construção de culturas, políticas e práticas inclusivas no ambiente escolar, de modo a garantir a participação efetiva de todos. Além disso, Ainscow (2020)

reforça que experiências internacionais evidenciam que sistemas educacionais mais inclusivos são aqueles que investem na equidade e na valorização da diversidade como princípio orientador.

A abordagem sociocultural, por sua vez, fundamenta-se nas contribuições da teoria histórico-cultural, enfatizando que o desenvolvimento humano ocorre por meio das interações sociais e da mediação pedagógica. Sob essa perspectiva, a aprendizagem não é um processo individual, mas socialmente construído, o que implica reconhecer o papel do contexto escolar na inclusão dos estudantes (Daniels, 2021).

A pedagogia inclusiva, nesse sentido, busca criar oportunidades de aprendizagem para todos, considerando as diferentes formas de participação e engajamento dos alunos (Florian; Linklater, 2010). Assim, a inclusão passa a ser compreendida como um processo coletivo, que envolve a transformação das práticas pedagógicas e das relações estabelecidas no ambiente educativo.

Por fim, a abordagem crítica amplia o debate ao compreender a inclusão escolar como parte de um projeto mais amplo de justiça social. Nessa perspectiva, a inclusão não se limita a questões pedagógicas, mas envolve dimensões políticas, econômicas e sociais, relacionadas à superação de desigualdades históricas. Slee (2020) destaca que a inclusão deve ser entendida como um movimento de resistência às práticas excludentes, enquanto Fraser (2021) enfatiza a necessidade de promover justiça social por meio da redistribuição de oportunidades e do reconhecimento das diferenças.

De forma complementar, análises no campo das políticas educacionais evidenciam que a inclusão está diretamente relacionada às disputas de poder e às decisões políticas que influenciam a organização dos sistemas de ensino (Mainardes; Marcondes, 2009). Nesse contexto, organismos internacionais, como a OECD (2022), reforçam a importância de políticas educacionais voltadas à equidade, enquanto a UNESCO (2021) defende a construção de sistemas educacionais mais justos e inclusivos como condição para o desenvolvimento sustentável.

Desse modo, as abordagens contemporâneas da inclusão escolar evidenciam que o processo inclusivo é complexo e multifacetado, exigindo não apenas mudanças pedagógicas, mas também transformações estruturais e sociais. A superação de modelos tradicionais, a valorização da diversidade, a centralidade das interações sociais e o compromisso com a justiça social constituem elementos fundamentais para a construção de uma educação verdadeiramente inclusiva (Slee, 2020; Fraser, 2021).

Nessa ótica, a promoção de sistemas educacionais mais equitativos e inclusivos depende de políticas públicas comprometidas com a redução das desigualdades e com a garantia do direito à aprendizagem para todos (Oecd, 2022; Unesco, 2021), bem como da adoção de práticas pedagógicas que reconheçam e valorizem as diferenças no cotidiano escolar (Ainscow, 2020; Booth; Ainscow, 2011).

### **3.3. Práticas Pedagógicas e Estratégias para Inclusão**

A construção de práticas pedagógicas inclusivas demanda uma profunda transformação na forma como o ensino é planejado, desenvolvido e avaliado. Nesse contexto, a inclusão escolar não se

limita à presença física dos estudantes na sala de aula, mas envolve a criação de condições que garantam a participação efetiva e a aprendizagem de todos. Para isso, torna-se fundamental adotar estratégias que considerem a diversidade dos sujeitos, promovendo um ensino mais equitativo e centrado no aluno (Glat; Pletsch, 2021; Unesco, 2021).

Entre essas estratégias, destaca-se a diferenciação pedagógica, que pressupõe a adaptação das práticas de ensino às necessidades, interesses e ritmos de aprendizagem dos estudantes. Nessa perspectiva, o planejamento pedagógico deve ser flexível e inclusivo desde sua concepção, incorporando múltiplas formas de apresentação dos conteúdos, de participação e de avaliação (Hall; Meyer; Rose, 2021). Essa abordagem contribui para a redução de barreiras à aprendizagem e favorece o desenvolvimento de todos os alunos, ao reconhecer que cada sujeito aprende de maneira singular.

O ensino centrado no aluno também se apresenta como um princípio fundamental para a inclusão, ao deslocar o foco do professor como transmissor de conhecimento para o estudante como protagonista do processo educativo. Essa mudança de paradigma implica considerar os saberes prévios, as experiências e as potencialidades dos alunos, valorizando sua participação ativa na construção do conhecimento. Nesse sentido, as metodologias ativas ganham destaque, pois promovem maior engajamento e autonomia dos estudantes, favorecendo a aprendizagem significativa (Moran, 2020). A aprendizagem baseada em projetos, por exemplo, possibilita a integração de diferentes conhecimentos e o desenvolvimento de habilidades diversas, contribuindo para a inclusão ao valorizar múltiplas formas de expressão e participação (Cipolla, 2016).

Adicionalmente, o uso de tecnologias assistivas constitui uma importante estratégia para garantir a acessibilidade no processo educativo. Esses recursos possibilitam a eliminação de barreiras e ampliam as oportunidades de aprendizagem para estudantes com deficiência, promovendo maior autonomia e participação nas atividades escolares (Bersch, 2020; Galvão Filho, 2012). Dessa forma, a integração entre práticas pedagógicas inclusivas e recursos tecnológicos potencializa o desenvolvimento dos alunos e contribui para a construção de ambientes educacionais mais equitativos.

Outro aspecto essencial refere-se à avaliação da aprendizagem, que deve ser compreendida como um processo contínuo e formativo. Em uma perspectiva inclusiva, a avaliação não pode se restringir à mensuração de resultados padronizados, mas deve considerar o progresso individual dos estudantes e suas diferentes formas de aprender (Luckesi, 2020). Nessa mesma linha, Black e Wiliam (2018) destacam a importância da avaliação formativa como estratégia para promover a aprendizagem, ao fornecer feedbacks que orientam o desenvolvimento dos alunos. Complementarmente, Perrenoud (1999) defende que a avaliação deve assumir um papel regulador, contribuindo para a melhoria das práticas pedagógicas e para a construção de aprendizagens mais significativas.

A efetivação dessas práticas também está diretamente relacionada à formação docente, uma vez que professores preparados para lidar com a diversidade são capazes de desenvolver estratégias mais inclusivas e sensíveis às necessidades dos estudantes. Nesse sentido, a formação continuada se torna essencial, permitindo que os docentes reflitam sobre suas práticas e se adaptem às demandas de um contexto educacional em constante transformação (Imbernón, 2020).

Por fim, é importante destacar que a inclusão escolar não é responsabilidade exclusiva da escola, mas envolve a articulação entre diferentes atores sociais. A parceria entre escola, família e comunidade é fundamental para o desenvolvimento de práticas inclusivas, contribuindo para a construção de um ambiente educacional mais acolhedor e participativo (Epstein, 2021).

Além dessas contribuições, o pensamento de Paulo Freire reforça a importância de uma educação dialógica, crítica e emancipadora, na qual o processo de ensino-aprendizagem se constrói a partir do diálogo e da valorização dos sujeitos. Nessa perspectiva, a inclusão está intrinsecamente relacionada à construção de uma educação comprometida com a transformação social, o respeito às diferenças e a promoção da autonomia dos estudantes, princípios que se articulam com a defesa de uma educação mais justa, democrática e equitativa (Unesco, 2021).

### **3.4. Desafios e Perspectivas da Inclusão Escolar**

A inclusão escolar, embora já reconhecida como um direito fundamental e respaldada por avanços importantes na legislação, ainda se apresenta como um grande desafio nos sistemas educacionais atuais. Conforme destacam Mantoan (2015) e Ainscow (2020), a consolidação de sistemas educacionais inclusivos exige mudanças que ultrapassam o âmbito normativo, implicando a transformação das práticas pedagógicas, da organização escolar e das culturas institucionais, de modo a promover a participação e a aprendizagem de todos.

Na prática, garantir que todos os estudantes aprendam e participem efetivamente da vida escolar envolve muito mais do que o

cumprimento de normas, configurando-se como um processo complexo e multifacetado, que demanda a transformação dos sistemas educacionais e a promoção da equidade (UNESCO, 2020). Esse processo depende de um conjunto de fatores interligados, como a formação de professores, a superação de barreiras estruturais e atitudinais, a efetividade das políticas públicas e a incorporação de abordagens pedagógicas inclusivas, evidenciando o caráter sistêmico da educação inclusiva (Mantoan, 2015; Ainscow, 2020; UNESCO, 2020).

Nesse contexto, a formação docente ocupa um papel central na materialização da inclusão escolar. Estudos indicam que muitos professores ainda se sentem inseguros diante da diversidade presente em sala de aula, especialmente quando precisam adaptar o currículo ou desenvolver estratégias pedagógicas diferenciadas, evidenciando desafios na formação docente e na implementação de práticas inclusivas (Pletsch, 2018; Glat; Pletsch, 2012; Mendes, 2010).

Essa insegurança está diretamente relacionada às lacunas da formação inicial, que nem sempre contempla de forma consistente a educação inclusiva, e à limitada oferta de formação continuada articulada com a realidade escolar (Imbernón, 2017). Além disso, como argumenta Nóvoa (2019), o desenvolvimento profissional docente requer contextos colaborativos e reflexivos, os quais nem sempre são garantidos nas instituições educacionais. Soma-se a isso a ausência de apoio institucional e de equipes multiprofissionais, fator que sobrecarrega o professor e dificulta a implementação de práticas pedagógicas mais inclusivas (Mendes, 2010; Glat; Pletsch, 2021), além de evidenciar limitações nas condições de trabalho docente (Imbernón, 2017).

Além da formação, é fundamental considerar as barreiras que ainda dificultam a efetivação da inclusão. No plano estrutural, persistem problemas relacionados à infraestrutura inadequada, à escassez de recursos didáticos acessíveis e à insuficiência de profissionais de apoio, comprometendo o acesso e a permanência dos estudantes com deficiência (Brasil, 2015; UNESCO, 2020).

Entretanto, conforme discutem Booth e Ainscow (2011), as barreiras atitudinais tendem a ser ainda mais desafiadoras, pois estão enraizadas em concepções sociais e culturais. Preconceitos, estigmas e visões capacitistas ainda permeiam o cotidiano escolar e influenciam diretamente as práticas pedagógicas e as interações sociais (Mantoan, 2015). Nessa perspectiva, promover a inclusão implica não apenas garantir condições materiais, mas também fomentar uma mudança de mentalidade que reconheça a diversidade como elemento constitutivo do processo educativo (Freire, 1996).

No campo das políticas públicas, o Brasil dispõe de um arcabouço legal robusto que assegura o direito à educação inclusiva, como a Lei Brasileira de Inclusão (Brasil, 2015) e a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (Brasil, 2008). Contudo, conforme aponta Saviani (2018), a existência de marcos legais não garante, por si só, sua efetivação na prática. Ainda há uma distância significativa entre o que está previsto nas normativas e o que se concretiza no cotidiano escolar.

Problemas como financiamento insuficiente, descontinuidade de programas e fragilidade na articulação entre os diferentes níveis de gestão educacional comprometem a implementação dessas políticas (Ainscow, 2020). Além disso, fatores institucionais e políticos

podem gerar resistências à adoção de práticas inclusivas, dificultando avanços mais estruturais.

Apesar dos desafios, as perspectivas para o fortalecimento da inclusão escolar são promissoras, especialmente diante dos avanços tecnológicos e das novas abordagens pedagógicas. O uso de tecnologias assistivas e digitais tem ampliado as possibilidades de personalização do ensino e favorecido a participação dos estudantes (UNESCO, 2020). No entanto, como ressaltam Moran (2018) e Bacich e Moran (2018), a integração dessas tecnologias ao ensino depende diretamente da formação docente e de condições adequadas de acesso. Além disso, o fortalecimento de práticas colaborativas, envolvendo professores, gestores, famílias e equipes multidisciplinares, tem se mostrado fundamental para a construção de ambientes educacionais mais inclusivos (Booth; Ainscow, 2011).

Dessa maneira, a inclusão escolar deve ser compreendida como um processo contínuo e em constante construção, que vai além de adaptações técnicas ou estruturais. Trata-se de uma transformação mais ampla, que envolve mudanças nas práticas pedagógicas, nas políticas educacionais e, sobretudo, nas atitudes dos sujeitos envolvidos (Mantoan, 2015). Superar os desafios existentes exige um compromisso coletivo com a equidade educacional, sustentado por políticas públicas efetivas, formação docente de qualidade e práticas pedagógicas que reconheçam e valorizem a diversidade como elemento central do processo educativo.

#### **4. CONSIDERAÇÕES FINAIS**

A análise da literatura evidenciou que a educação inclusiva constitui um princípio estruturante para a consolidação de uma escola

democrática, equitativa e comprometida com o direito à aprendizagem de todos os estudantes. As discussões teóricas apontam que a inclusão escolar ultrapassa a dimensão do acesso e implica a reorganização das práticas pedagógicas, curriculares e institucionais, de modo a garantir a participação efetiva e o desenvolvimento educacional dos estudantes com diferentes necessidades e características.

Os estudos analisados convergem ao destacar que, apesar dos avanços normativos e das políticas públicas voltadas à inclusão, persistem desafios relacionados à efetivação de práticas pedagógicas inclusivas no cotidiano escolar. Entre esses desafios, sobressaem a insuficiência de formação inicial e continuada dos docentes, a necessidade de flexibilização curricular, a limitação de recursos didáticos acessíveis e a fragilidade das ações colaborativas entre os profissionais da escola. Tais elementos evidenciam que a inclusão escolar demanda mudanças estruturais e pedagógicas que envolvem toda a organização educativa.

Nesse contexto, a literatura enfatiza o papel central do professor como mediador do processo de aprendizagem em ambientes heterogêneos, destacando a importância da adoção de estratégias pedagógicas diversificadas, metodologias ativas e práticas avaliativas flexíveis. A construção de ambientes inclusivos requer o reconhecimento das singularidades dos estudantes e a implementação de propostas didáticas que favoreçam a participação, a autonomia e o desenvolvimento integral. Assim, a prática pedagógica inclusiva constitui elemento fundamental para a superação de barreiras à aprendizagem e à participação escolar.

Outro aspecto recorrente refere-se à necessidade de fortalecimento da cultura inclusiva nas instituições de ensino. A promoção da inclusão exige o engajamento coletivo da comunidade escolar, envolvendo gestores, professores, equipe pedagógica, profissionais de apoio e famílias. A articulação entre esses sujeitos contribui para a construção de ações pedagógicas mais coerentes com os princípios da equidade, bem como para o desenvolvimento de práticas colaborativas que favoreçam o acompanhamento dos estudantes com necessidades educacionais específicas.

A análise também permitiu identificar que a formação docente emerge como um dos pilares para a consolidação da educação inclusiva. A literatura ressalta a importância de processos formativos que contemplem a diversidade, a adaptação curricular, o planejamento inclusivo e o uso de recursos pedagógicos acessíveis. A ampliação dessas discussões nos cursos de formação inicial e continuada contribui para o fortalecimento de práticas educativas mais inclusivas e para a construção de uma escola que reconheça e valorize as diferenças.

Observa-se, ainda, que a efetivação da inclusão escolar depende de políticas públicas consistentes, investimentos em infraestrutura, disponibilização de recursos pedagógicos e reorganização das práticas institucionais. A ausência desses elementos pode comprometer a implementação de propostas inclusivas, limitando a participação plena dos estudantes e reforçando desigualdades educacionais. Dessa forma, a inclusão deve ser compreendida como um processo contínuo, que exige planejamento, acompanhamento e avaliação permanente das ações desenvolvidas no contexto escolar.

Diante desse cenário, a sistematização da literatura evidencia que a educação inclusiva representa um movimento indispensável para a construção de uma escola mais justa e socialmente comprometida. A adoção de práticas pedagógicas inclusivas, associada à formação docente e ao fortalecimento das políticas educacionais, constitui caminho essencial para a garantia do direito à educação de qualidade para todos.

Por fim, ressalta-se a necessidade de ampliação de estudos empíricos que investiguem experiências exitosas de inclusão escolar, bem como pesquisas que analisem estratégias pedagógicas voltadas à aprendizagem em contextos heterogêneos. Tais investigações podem contribuir para o aprofundamento teórico e para o desenvolvimento de práticas educacionais que efetivem, de maneira concreta, os princípios da educação inclusiva.

## **REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS**

AINSCOW, Mel Ainscow. Developing inclusive education systems: what are the levers for change? *Journal of Educational Change*, v. 21, p. 1-16, 2020.

AINSCOW, Mel. Inclusion and equity in education: making sense of global challenges. *Prospects*, v. 49, n. 3-4, p. 123-134, 2020.

AINSCOW, Mel. Promoting inclusion and equity in education: lessons from international experiences. *Nordic Journal of Studies in Educational Policy*, v. 6, n. 1, p. 7-16, 2020.

ALENCAR, Eunice M. L. S. de. *Criatividade e educação de superdotados*. Petrópolis: Vozes, 2001.

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

BERSCH, Rita. *Tecnologia assistiva*. Porto Alegre: Assistiva, 2020.

BLACK, Paul; WILIAM, Dylan. Classroom assessment and pedagogy. *Assessment in Education*, v. 25, n. 6, p. 551–575, 2018.

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

BRASIL. *Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996*. Brasília: Presidência da República, 1996.

BRASIL. *Lei nº 13.146, de 6 de julho de 2015*. Brasília: Presidência da República, 2015.

BRASIL. Ministério da Educação. *Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva*. Brasília: MEC, 2008.

BRASIL. *Base Nacional Comum Curricular*. Brasília: MEC, 2017.

DANIELS, Harry. *Vygotsky and pedagogy*. 2. ed. London: Routledge, 2021.

EPSTEIN, Joyce L. *School, family, and community partnerships*. New York: Routledge, 2021.

FLORIAN, Lani; LINKLATER, Holly. Preparing teachers for inclusive education. *Cambridge Journal of Education*, v. 40, n. 4, p. 369–386, 2010.

FRASER, Nancy. *Cannibal capitalism*. London: Verso, 2021.

FREIRE, Paulo Freire. *Pedagogia da autonomia*. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

GLAT, Rosana. Desconstruindo representações sociais. *Revista Brasileira de Educação Especial*, v. 24, p. 9–20, 2018.

GLAT, Rosana; PLETSCHE, Márcia Denise. *Educação inclusiva*. Rio de Janeiro: Eduerj, 2021.

GLAT, Rosana; PLETSCHE, Márcia Denise. Inclusão escolar de alunos com deficiência intelectual. *Revista Educação Especial*, v. 25, n. 42, 2012.

GUENTHER, Zenita C. *Capacidade e talento*. São Paulo: EPU, 2011.

HALL, Tracey; MEYER, Anne; ROSE, David. *Universal design for learning*. Wakefield: CAST, 2021.

IMBERNÓN, Francisco. *Formação docente*. São Paulo: Cortez, 2020.

JESUS, Denise M. de. *Formação de professores e inclusão escolar*. Vitória: EDUFES, 2007.

LUCKESI, Cipriano. *Avaliação da aprendizagem escolar*. São Paulo: Cortez, 2020.

MAINARDES, Jefferson; MARCONDES, Maria I. Políticas educacionais. *Educação & Sociedade*, v. 30, n. 109, p. 303–326, 2009.

MANTOAN, Maria Teresa Eglér Mantoan. *Inclusão escolar: o que é? por quê? como fazer?* São Paulo: Moderna, 2015.

MANTOAN, Maria Teresa Eglér. *Inclusão escolar e suas implicações*. São Paulo: Summus, 2022.

MENDES, Enicéia G. *Educação inclusiva*. São Paulo: EdUFSCar, 2010.

MITTLER, Peter. *Working towards inclusive education*. London: Routledge, 2020.

MORAN, José. *Metodologias ativas*. Campinas: Papirus, 2018.

NÓVOA, António. Formação de professores. *Educação & Realidade*, v. 44, n. 3, 2019.

OECD. *Equity and inclusion in education*. Paris: OECD, 2022.

PAGE, M. J. et al. *The PRISMA 2020 statement: an updated guideline for reporting systematic reviews*. BMJ, 2021.

PERRENOUD, Philippe. *Avaliação*. Porto Alegre: Artmed, 1999.

PLETSCH, Márcia D. O que há de especial na educação especial brasileira? *Momento*, v. 29, n. 1, p. 57–70, 2020.

PLETSCH, Márcia D.; SOUZA, Flávia; ORLEANS, Livia. Diferenciação curricular. *Revista Educação e Cultura Contemporânea*, v. 14, n. 35, p. 264–281, 2017.

QUADROS, Ronice M. de. *Educação de surdos*. Porto Alegre: Artmed, 2004.

ROSE, David; MEYER, Anne. *Teaching every student in the digital age*. Alexandria: ASCD, 2002.

SAVIANI, Dermeval. *Escola e democracia*. Campinas: Autores Associados, 2018.

SLEE, Roger. *Inclusive education isn't dead*. London: Routledge, 2020.

UNESCO. *Global Education Monitoring Report 2020*. Paris: UNESCO, 2020.

UNESCO. *Reimagining our futures together*. Paris: UNESCO, 2021.

---

<sup>1</sup> Discente do Curso Superior de Licenciatura em Química da Universidade Estadual de Alagoas *Campus* Palmeira dos Índios. E-mail: [acesse o artigo original para visualizar o e-mail](#)

<sup>2</sup> Docente do Curso Superior de Licenciatura em Química da Universidade Estadual de Alagoas *Campus* Palmeira dos Índios. E-mail: [acesse o artigo original para visualizar o e-mail](#)

<sup>3</sup> Mestranda em Agricultura e Ambiente/UFAL *Campus* Arapiraca. E-mail: [acesse o artigo original para visualizar o e-mail](#)

<sup>4</sup> Mestranda em Química em Rede Nacional PROFQUI/UFAL *Campus* Maceió. E-mail: [acesse o artigo original para visualizar o e-mail](#)

<sup>5</sup> Discente do Curso Superior de Licenciatura em Química da Universidade Estadual de Alagoas *Campus* Palmeira dos Índios. E-

mail: [acesse o artigo original para visualizar o e-mail](#)

<sup>6</sup> Discente do Curso de Pós-graduação em Agricultura e Ambiente na Universidade Federal de Alagoas *Campus* Arapiraca. E-mail: [acesse o artigo original para visualizar o e-mail](#)

<sup>7</sup> Discente do Curso Superior de Licenciatura em Geografia da Universidade Estadual de Alagoas *Campus* Palmeira dos Índios. E-mail: [acesse o artigo original para visualizar o e-mail](#)

<sup>8</sup> Discente do Curso Superior de Pedagogia da Universidade Estadual de Alagoas *Campus* Palmeira dos Índios. E-mail: [acesse o artigo original para visualizar o e-mail](#)

<sup>9</sup> Discente do Curso de Pós-graduação em Agricultura e Ambiente na Universidade Federal de Alagoas *Campus* Arapiraca. E-mail: [acesse o artigo original para visualizar o e-mail](#)

<sup>10</sup> Especialista em Neuroeducação pela Faculdade de Ensino Regional de Arapiraca. E-mail: [acesse o artigo original para visualizar o e-mail](#)

<sup>11</sup> Discente do Curso Superior de Licenciatura em Matemática da Universidade Federal de Alagoas *Campus* Arapiraca. E-mail: myllena.simã [acesse o artigo original para visualizar o e-mail](#)

<sup>12</sup> Discente do Curso Superior de Licenciatura em História da Universidade Estadual de Alagoas *Campus* Arapiraca. E-mail: [acesse o artigo original para visualizar o e-mail](#)

<sup>13</sup> Mestrando em Educação inclusiva - PROFEI na Universidade Estadual do Maranhão *Cidade Universitária Paulo VI*. E-mail: [acesse o artigo original para visualizar o e-mail](#)