

DIREITOS HUMANOS E EDUCAÇÃO INCLUSIVA: QUANDO SERÁ UMA REALIDADE EM SUA APLICAÇÃO PLENA?

HUMAN RIGHTS AND INCLUSIVE EDUCATION: WHEN WILL THIS BE A
FULLY IMPLEMENTED REALITY?

Ciências Sociais Aplicadas • 04/06/2026

REGISTRO DOI: [10.70773/revistatopicos/780512246](https://doi.org/10.70773/revistatopicos/780512246)

Thainã Porto dos Santos

RESUMO

O presente artigo discute a relação entre direitos humanos e educação inclusiva, destacando que a inclusão escolar é uma expressão concreta do princípio da dignidade humana e da igualdade de oportunidades. Embora haja avanços legais significativos no Brasil — como a Constituição de 1988, a Lei Brasileira de Inclusão e diretrizes internacionais — ainda existe um grande distanciamento entre o que está previsto na lei e o que ocorre na prática escolar. Argumenta-se que a educação inclusiva vai além do simples acesso à escola, exigindo condições reais de aprendizagem, participação e pertencimento. Nesse sentido, a inclusão depende de mudanças estruturais, pedagógicas e culturais, incluindo formação docente adequada, acessibilidade ampliada e superação de preconceitos. Dentre a análise os desafios das políticas públicas, como a descontinuidade, falta de recursos e ausência de articulação entre setores, destaca-se o papel central do professor como agente transformador e da escola como espaço de construção da cidadania e valorização da diversidade, bem como a importância de uma perspectiva interseccional, reconhecendo que a exclusão escolar afeta diversos grupos sociais. Incorpora ainda discussões recentes, como o Decreto nº 12.686/2025, que reforça a educação inclusiva como política sistêmica e orientada por direitos humanos, especialmente no atendimento a estudantes com deficiência e TEA.

Palavras-chave: Direitos humanos; Educação inclusiva; Equidade; Interseccionalidade; Justiça social.

ABSTRACT

This article discusses the relationship between human rights and inclusive education, highlighting that school inclusion is a concrete expression of the principles of human dignity and equal opportunities. Although there have been significant legal advances

in Brazil—such as the 1988 Constitution, the Brazilian Inclusion Law, and international guidelines—there remains a substantial gap between what is established in legislation and what occurs in school practice.

It is argued that inclusive education goes beyond mere access to school, requiring real conditions for learning, participation, and a sense of belonging. In this context, inclusion depends on structural, pedagogical, and cultural changes, including adequate teacher training, expanded accessibility, and the overcoming of prejudice.

Among the issues analyzed are the challenges of public policies, such as discontinuity, lack of resources, and insufficient coordination between sectors. The study emphasizes the central role of the teacher as a transformative agent and the school as a space for the construction of citizenship and the appreciation of diversity. It also highlights the importance of an intersectional perspective, recognizing that school exclusion affects various social groups.

The article further incorporates recent discussions, such as Decree No. 12.686/2025, which reinforces inclusive education as a systemic policy guided by human rights, especially in the education of students with disabilities and Autism Spectrum Disorder (ASD).

Keywords: Human rights; Inclusive education; Equity; Intersectionality; Social justice.

1. INTRODUÇÃO

A educação inclusiva constitui um dos temas mais relevantes e complexos no campo das políticas públicas e dos direitos humanos contemporâneos. Ela expressa, de forma concreta, o desafio ético e político de garantir que todos os indivíduos, independentemente de suas diferenças físicas, cognitivas, sociais, culturais, étnicas ou econômicas, tenham acesso às mesmas oportunidades de

aprendizado e de participação social. Em essência, a inclusão educacional é a materialização prática do princípio da igualdade substancial — não apenas o direito de estar na escola, mas o direito de aprender e de ser reconhecido como sujeito de dignidade e potencialidades.

A luta pela educação inclusiva é, antes de tudo, uma luta pela efetivação dos direitos humanos. Desde a promulgação da Declaração Universal dos Direitos Humanos, em 1948, a educação foi reconhecida como um dos pilares fundamentais para o desenvolvimento humano e a construção da paz. O artigo 26 da referida Declaração afirma que “toda pessoa tem direito à instrução”, reforçando que a educação deve visar “ao pleno desenvolvimento da personalidade humana e ao fortalecimento do respeito pelos direitos humanos e pelas liberdades fundamentais”. Esse princípio universal passou a orientar a formulação de legislações nacionais, políticas educacionais e programas internacionais, consolidando a educação como um instrumento de emancipação e justiça social (HUNT, 2009).

No contexto brasileiro, a Constituição Federal de 1988 elevou a educação à categoria de direito social e dever do Estado e da família, reafirmando o compromisso do país com a democratização do ensino. O texto constitucional, inspirado em tratados internacionais de direitos humanos, consagrou o princípio da igualdade de condições de acesso e permanência na escola, criando as bases jurídicas para o avanço das políticas de inclusão educacional. Contudo, como aponta Carvalho (2002), a trajetória brasileira é marcada por um descompasso persistente entre o arcabouço legal e a realidade concreta das instituições de ensino. A distância entre o “país legal” e o “país real” continua a evidenciar as contradições de

um sistema que ainda exclui, marginaliza e hierarquiza os sujeitos com base em suas diferenças.

Essa exclusão manifesta-se de várias formas: desde a ausência de acessibilidade física e tecnológica até práticas pedagógicas pouco sensíveis às diversidades. Mesmo após avanços significativos, como a promulgação da Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Lei nº 13.146/2015) e a adesão à Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência (ONU, 2006), o Brasil ainda enfrenta sérios desafios na efetivação do direito à educação inclusiva. Muitas escolas permanecem estruturalmente despreparadas para acolher alunos com deficiência; faltam professores com formação específica e políticas de acompanhamento contínuo; e o preconceito — muitas vezes velado — ainda perpassa o cotidiano escolar, limitando a vivência plena da diversidade.

Dessa forma, discutir os direitos humanos à luz da educação inclusiva significa, antes de tudo, problematizar a relação entre igualdade formal e igualdade real. É insuficiente garantir o acesso à escola se o ambiente não estiver preparado para acolher e valorizar as diferenças. A verdadeira inclusão ocorre quando o sistema educacional se adapta às necessidades dos alunos, e não o contrário. Nesse sentido, Baptista e Jesus (2018) afirmam que incluir não é apenas permitir a presença física dos alunos com deficiência, mas transformar a escola em um espaço de pertencimento, participação e construção coletiva de conhecimento. Essa transformação, entretanto, depende de uma mudança paradigmática: da visão assistencialista e compensatória para uma abordagem fundamentada na justiça social e na pedagogia da diversidade.

Ferreira e Mendes (2021) reforçam que a inclusão efetiva exige “intencionalidade pedagógica e compromisso ético” dos educadores e gestores. Isso significa que as ações inclusivas não podem ser meramente simbólicas ou pontuais; elas devem integrar o projeto político-pedagógico da escola e orientar suas práticas cotidianas. O conceito de acessibilidade, por exemplo, deve ser ampliado para além das dimensões arquitetônicas — englobando também o currículo, os materiais didáticos, a comunicação e as atitudes. A escola inclusiva, portanto, é aquela que rompe com a padronização e reconhece a singularidade de cada sujeito como condição essencial da aprendizagem.

A relevância da discussão sobre a educação inclusiva como expressão dos direitos humanos está no seu caráter transformador. Quando a escola se abre para a diversidade, ela desafia as estruturas sociais que historicamente produziram a exclusão. Ao acolher estudantes com deficiência, indígenas, quilombolas, migrantes, pessoas LGBTQIA+ e outros grupos historicamente marginalizados, a instituição educativa se torna um espaço de resistência e de reconstrução de identidades. Como observa Libâneo (2012), “a democratização da escola pública não se resume ao ingresso dos alunos, mas à garantia de condições reais para o aprendizado e a convivência solidária” (p. 42). Assim, a inclusão é também um ato político, na medida em que redefine o papel da escola na sociedade e amplia a noção de cidadania.

No entanto, essa democratização enfrenta obstáculos de ordem estrutural, econômica e cultural. O financiamento público da educação básica ainda é insuficiente para suprir as demandas de acessibilidade, formação docente e aquisição de tecnologias assistivas. Além disso, muitos municípios brasileiros carecem de

centros de apoio especializados e de políticas intersetoriais capazes de integrar saúde, assistência social e educação. A fragmentação das políticas públicas resulta em ações descontinuadas, que não conseguem consolidar práticas permanentes de inclusão. Silva e Lima (2021) destacam que “as políticas de inclusão no Brasil avançaram em termos legislativos, mas carecem de continuidade e avaliação sistemática”.

Outro aspecto fundamental refere-se à formação dos professores. O professor é o mediador do processo educativo e, portanto, figura central na concretização dos direitos humanos na escola. Sua prática pedagógica precisa ser orientada por uma perspectiva ética, reflexiva e crítica. Nóvoa (2020) argumenta que “a formação docente deve ser entendida como um processo permanente de construção de identidade profissional, orientado por valores éticos e sociais”. A formação para a inclusão não pode se restringir à aquisição de técnicas, mas deve promover o desenvolvimento de competências relacionais, empáticas e comunicativas, capazes de sustentar um diálogo verdadeiro com a diversidade.

Ao mesmo tempo, é preciso considerar que a escola não é um espaço neutro. Ela reflete as tensões, os preconceitos e as contradições da sociedade em que está inserida. Por isso, promover a educação inclusiva requer um movimento coletivo de conscientização, que envolva não apenas os educadores, mas toda a comunidade escolar — famílias, gestores e alunos. Boaventura de Sousa Santos (2021) defende que “a escola inclusiva deve ser um território de escuta, diálogo e reinvenção do saber, onde todos têm voz e lugar”. Essa visão desloca o foco da inclusão como um favor para a inclusão como um direito, e da deficiência como limitação para a diferença como potência.

O debate sobre direitos humanos e inclusão educacional também deve incorporar uma perspectiva interseccional. A exclusão escolar não afeta apenas pessoas com deficiência, mas também outros grupos atravessados por múltiplas desigualdades. Questões de raça, gênero, classe, religião e orientação sexual interagem, criando barreiras adicionais ao acesso e à permanência escolar. Assim, pensar a educação inclusiva implica reconhecer que a exclusão é multifacetada e que sua superação exige políticas e práticas que considerem essa complexidade.

Do ponto de vista epistemológico, a educação inclusiva representa um avanço no modo como compreendemos o conhecimento. Ela rompe com a lógica tradicional da homogeneização, segundo a qual todos os alunos deveriam aprender da mesma forma e no mesmo ritmo. Ao valorizar a diversidade, a inclusão desafia as hierarquias do saber e amplia as possibilidades de aprendizagem. Nesse sentido, o ensino inclusivo não é apenas uma questão de justiça social, mas também de qualidade educacional: quanto mais plural for a escola, mais rica será a experiência de ensino e de convivência.

A efetivação plena dos direitos humanos na educação, contudo, ainda é uma meta a ser alcançada. O cenário atual indica avanços normativos, mas também revela desigualdades profundas e práticas excludentes que persistem sob novas formas. Para transformar essa realidade, é necessário que as políticas públicas sejam construídas a partir de um diálogo constante entre Estado e sociedade civil, garantindo participação democrática e controle social. A escola, nesse contexto, deve ser o espaço privilegiado dessa articulação, funcionando como laboratório da democracia e da cidadania.

Portanto, ao problematizar o tema “Direitos humanos e educação inclusiva: quando será uma realidade em sua aplicação plena?”, este artigo parte da convicção de que a educação é o caminho mais legítimo para a humanização. Os direitos humanos não são apenas normas jurídicas, mas valores que orientam a convivência e o respeito à diferença. Sua concretização na escola é uma tarefa coletiva e permanente, que exige compromisso político, sensibilidade pedagógica e ética do cuidado.

Em síntese, a introdução deste estudo reafirma que a educação inclusiva não é uma concessão, mas um direito inalienável. Ela traduz o ideal de uma sociedade que reconhece a diversidade como riqueza e que compreende a igualdade não como uniformidade, mas como equidade. Ao colocar a dignidade humana no centro do processo educativo, a inclusão se torna o maior indicador da qualidade e da justiça social. Nesse sentido, a efetividade dos direitos humanos na educação é tanto uma meta institucional quanto uma revolução de valores — um projeto de humanidade em construção.

2. DESENVOLVIMENTO

A discussão sobre os direitos humanos e a educação inclusiva exige uma abordagem que vá além do discurso institucional, alcançando as práticas concretas que ocorrem no interior das escolas e nas políticas públicas. No Brasil, a consolidação da educação inclusiva como direito humano ainda enfrenta tensões entre o ideal normativo e a materialidade das condições escolares. Essa contradição reflete o que Carvalho (2002) define como “o abismo entre o país legal e o país real”, uma lacuna histórica que persiste na efetivação de direitos fundamentais.

A Constituição Federal de 1988 e a Lei Brasileira de Inclusão (Lei nº 13.146/2015) instituem bases sólidas para a inclusão educacional, mas a efetividade dessas leis ainda depende de uma mudança estrutural e cultural nas instituições. Como afirma Baptista e Jesus (2018), “a inclusão não se resume a matricular, mas a transformar as práticas pedagógicas, os currículos e as mentalidades”. Ou seja, a escola precisa romper com o paradigma tradicional da homogeneização e assumir o compromisso com a diferença como eixo estruturante de sua pedagogia.

2.1. A Educação Inclusiva Como Expressão dos Direitos Humanos

A educação inclusiva constitui uma dimensão concreta dos direitos humanos, pois se fundamenta no princípio da dignidade humana e na igualdade de oportunidades. A Declaração Universal dos Direitos Humanos (1948) e a Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência (ONU, 2006) estabelecem que o direito à educação deve ser assegurado a todos, sem discriminação e em igualdade de condições. Essa concepção está diretamente vinculada ao paradigma dos direitos sociais, que reconhecem o papel do Estado na promoção da justiça e da equidade (HUNT, 2009).

Nesse sentido, o conceito de inclusão ultrapassa o mero aspecto técnico e adentra o campo ético e político. Incluir é reconhecer o outro como sujeito pleno de direitos e partícipe da construção coletiva do conhecimento. Libâneo (2012) argumenta que a democratização da escola pública exige que o ensino seja organizado de modo a garantir o aprendizado significativo de todos os estudantes, independentemente de suas condições físicas, sociais ou cognitivas. Tal perspectiva implica compreender que o fracasso

escolar não é responsabilidade do aluno, mas da estrutura educacional que não se adapta à diversidade.

2.2. Políticas Públicas e os Desafios da Implementação

A construção de uma política pública inclusiva demanda coerência entre os marcos legais, a formação docente e as práticas pedagógicas. Entretanto, a fragmentação das políticas educacionais brasileiras constitui um dos principais obstáculos à efetividade da inclusão. Conforme Silva e Lima (2021), “as políticas de inclusão no Brasil avançaram em termos legislativos, mas carecem de continuidade e avaliação sistemática”.

Essa descontinuidade se manifesta em vários níveis: ausência de acessibilidade arquitetônica, carência de recursos pedagógicos adaptados, sobrecarga de professores e insuficiência de formação continuada. Muitos educadores ainda se sentem despreparados para lidar com as demandas da diversidade, o que revela a necessidade urgente de políticas formativas que integrem teoria e prática.

O Plano Nacional de Educação (PNE 2014–2024) estabeleceu metas ambiciosas para a universalização da educação inclusiva, mas relatórios recentes do INEP e do CNE (2022) indicam que menos de 60% das escolas públicas brasileiras possuem infraestrutura adequada para o atendimento educacional especializado. A distância entre o discurso e a prática reforça o caráter simbólico de muitas políticas, que acabam servindo mais como instrumentos de legitimação do Estado do que de transformação efetiva da realidade escolar.

2.3. A Formação Docente e o Papel do Professor Como Agente Transformador

A formação de professores é elemento central para o avanço da inclusão educacional. O professor é o mediador entre as políticas e a prática pedagógica, sendo sua atuação decisiva na promoção da equidade. Conforme defende Nóvoa (2020), “a formação docente deve ser entendida como um processo permanente de construção de identidade profissional, orientado por valores éticos e sociais”. Assim, o ensino inclusivo exige mais do que técnicas: requer uma postura reflexiva e crítica diante das diferenças.

A falta de políticas consistentes de formação continuada tem contribuído para o que Libâneo (2012) chama de “pedagogia da improvisação”, na qual o professor busca soluções isoladas para problemas estruturais. Essa situação gera insegurança e reforça práticas excludentes, ainda que de modo involuntário. Formar professores para a inclusão significa capacitá-los não apenas em metodologias específicas, mas também em princípios éticos e em estratégias de diálogo com a diversidade.

2.4. A Escola Como Espaço de Cidadania e Diversidade

A escola é o principal espaço de materialização dos direitos humanos, pois nela se constroem as bases do convívio social, da empatia e do respeito mútuo. No entanto, ela também pode ser um espaço de reprodução de desigualdades, quando não reconhece as diferenças como dimensões legítimas da condição humana. Segundo Boaventura de Sousa Santos (2021), “a escola inclusiva deve ser um território de escuta, diálogo e reinvenção do saber, onde todos têm voz e lugar”.

A construção de uma cultura inclusiva requer o envolvimento de toda a comunidade escolar — gestores, professores, famílias e alunos — em um processo contínuo de reflexão e ação. A inclusão, portanto, não é um evento pontual, mas um movimento permanente que demanda revisão constante das práticas pedagógicas e das estruturas institucionais.

Além disso, é preciso compreender que a inclusão não se restringe às pessoas com deficiência. Envolve também questões étnico-raciais, de gênero, de classe e de orientação sexual. O combate às múltiplas formas de exclusão requer uma abordagem interseccional, que reconheça as sobreposições de desigualdades e promova políticas educacionais sensíveis à diversidade.

2.5. Os Direitos Humanos Como Fundamento Ético da Educação

Os direitos humanos constituem o horizonte ético que orienta o projeto de uma escola democrática e inclusiva. Sua aplicação plena na educação depende da incorporação de valores como solidariedade, justiça e respeito à diferença. Como lembra Hannah Arendt (1997), o direito a ter direitos é a base de toda vida política — e, na educação, isso se traduz na possibilidade de cada sujeito ser reconhecido e valorizado em sua singularidade.

Dessa forma, a efetividade da educação inclusiva não pode ser medida apenas pelo acesso ou pela matrícula, mas pela qualidade das relações humanas que se estabelecem no processo educativo. A educação, quando guiada pelos direitos humanos, deixa de ser um instrumento de reprodução social e torna-se um meio de libertação, de construção de cidadania e de transformação coletiva.

A análise desenvolvida até aqui demonstra que a educação inclusiva é um imperativo ético e político que ultrapassa as fronteiras da escola. Ela representa um projeto de sociedade, no qual o respeito à diferença e a valorização da diversidade são os pilares de uma democracia substantiva.

2.6. Nova política de inclusão e o lugar dos direitos humanos na escola: implicações do Decreto nº 12.686/2025 para a educação inclusiva e para estudantes com TEA

A educação inclusiva é expressão concreta dos direitos humanos porque transforma igualdade jurídica em igualdade de oportunidades no cotidiano escolar. O Decreto nº 12.686 de 20 de outubro de 2025 reforça esse compromisso ao instituir a Política Nacional de Educação Especial Inclusiva e a Rede Nacional de Educação Especial Inclusiva, com a finalidade de assegurar o direito à educação em sistema inclusivo para estudantes com deficiência, com transtorno do espectro autista e com altas habilidades ou superdotação, sem discriminação e com base na igualdade de oportunidades. O texto afirma que a educação especial é modalidade transversal a todos os níveis, etapas e modalidades e que a inclusão se realiza em classes e escolas comuns com os apoios necessários para participação, permanência e aprendizagem, alinhando-se ao núcleo duro do bloco de constitucionalidade dos direitos humanos e às obrigações internacionais do Estado brasileiro.

Do ponto de vista prático, o decreto desloca a ênfase de iniciativas pontuais para uma política de sistema. Isso envolve cooperação federativa entre União, estados, Distrito Federal e municípios por meio da Rede Nacional, formação continuada, materiais acessíveis, tecnologias assistivas e monitoramento com indicadores públicos,

além da articulação intersetorial com saúde e assistência para garantir acessibilidade pedagógica, comunicacional, arquitetônica e atitudinal. Ao mesmo tempo, as comunicações oficiais reforçam que o objetivo é fortalecer a inclusão no ensino comum com serviços de apoio e atendimento educacional especializado articulados ao professor da classe regular, e não substituir a escolarização por arranjos segregados.

Para o público com TEA, a política reafirma o direito a apoios individualizados e colaborativos no currículo comum, o que implica planejamento pedagógico que considere comunicação, previsibilidade, mediações sociais e regulação sensorial, com atenção às transições escolares. Na gestão, isso se traduz em três frentes operacionais: padronizar protocolos de identificação pedagógica de barreiras e de provisão de apoios; formalizar fluxos entre sala comum, AEE e família, com devolutivas pedagógicas periódicas; e priorizar resposta rápida a situações de violência e discriminação, em consonância com a proteção integral prevista no ECA. Tais diretrizes constam dos materiais explicativos do MEC e do próprio texto normativo, que orientam oferta de serviços complementares e suplementares ao processo de escolarização.

No plano de governança, a efetividade da política depende da capacidade de converter princípios em rotinas verificáveis. Isso envolve prazos e metas de formação docente, parâmetros mínimos para registro e preservação de evidências pedagógicas de acessibilidade, e cooperação célere entre redes e plataformas quando houver necessidade de proteção digital de estudantes com deficiência ou TEA. As peças oficiais do Executivo ressaltam que a implementação deverá ser acompanhada por indicadores e por

apoio técnico e financeiro federal, reforçando a responsabilidade compartilhada dos entes federados.

Em síntese, o decreto reancora a educação inclusiva no vocabulário dos direitos humanos ao exigir que o acesso se converta em pertencimento e aprendizagem no espaço comum da escola. A política não se limita a punir discriminações, mas organiza condições para preveni-las: apoios pedagógicos, formação continuada, desenho universal da aprendizagem, materiais acessíveis e uma rede cooperativa de implementação. Quando essas condições se tornam rotina, a promessa constitucional de igualdade substantiva deixa de ser programa e passa a ser prática.

2.7. Implementação Orientada a Direitos: Como Transformar o Decreto em Rotina Escolar

A efetivação da educação inclusiva sob a ótica dos direitos humanos começa pela leitura compartilhada do decreto com toda a comunidade escolar. A gestão deve promover encontros de estudo com professores, equipe pedagógica, AEE, funcionários e representantes de famílias, para alinhar princípios, responsabilidades e linguagem comum. O objetivo é deslocar a inclusão do campo das iniciativas isoladas para um compromisso institucional, capaz de atravessar o projeto pedagógico, o currículo e a cultura escolar.

O segundo passo é um diagnóstico participativo de barreiras. Em vez de pensar apenas em laudo ou deficiência, a escola mapeia obstáculos pedagógicos, comunicacionais, arquitetônicos e atitudinais que dificultam participação e aprendizagem no cotidiano. Esse diagnóstico precisa ser feito em sala, corredor, refeitório, pátio e transporte, porque a inclusão não se restringe ao

momento da aula. A pergunta-guia é simples e potente: o que está impedindo este estudante de participar plenamente e como removemos isso de forma razoável e proporcional.

Com o diagnóstico em mãos, a escola elabora um plano de apoios no currículo comum. Esse plano define objetivos de aprendizagem, estratégias pedagógicas, recursos de acessibilidade e formas de avaliação compatíveis com o desenho universal para a aprendizagem. Para estudantes com TEA, isso inclui previsibilidade de rotinas, comunicação clara, mediações sociais graduais e adaptações sensoriais que minimizem sobrecarga. O AEE atua de modo articulado à sala comum, complementando e suplementando, e não substituindo, a escolarização.

A formação continuada deixa de ser evento e passa a ser processo. A gestão organiza trilhas de estudo mensais sobre planejamento inclusivo, avaliação formativa, comunicação alternativa, tecnologias assistivas e mediação de conflitos. O critério de qualidade é a transferibilidade para a prática: cada encontro gera uma mudança concreta de sala de aula, registrada em portfólios docentes e discutida em reuniões pedagógicas. A formação também precisa alcançar funcionários de apoio, que mediam momentos críticos como entrada, recreio e saída.

A relação escola-família é reposicionada como parceria de corresponsabilidade. Reuniões individualizadas com responsáveis estabelecem objetivos de curto prazo, combinam estratégias que possam ser replicadas em casa e pactuam canais de comunicação respeitosos e frequentes. Para famílias de estudantes com TEA, a escola oferece orientações sobre rotinas, antecipação visual e gestão de transições, reduzindo ansiedade e rupturas entre ambientes. A

escuta ativa evita a medicalização como primeira resposta e valoriza saberes familiares.

A governança intersetorial dá sustentação ética e operacional ao projeto. A gestão articula fluxos com saúde e assistência social para acesso a terapias, benefícios e proteção quando necessário, preservando a centralidade pedagógica da escola. Quando houver violências no ambiente digital, a escola ativa protocolos de proteção, preservação de evidências e orientação responsável, lembrando que educação em segurança digital é parte da inclusão e da promoção de direitos.

O monitoramento transforma intenções em evidências. A escola define indicadores simples e verificáveis de presença, participação e aprendizagem, além de métricas de clima escolar e de redução de barreiras mapeadas. A cada bimestre, a equipe revisita dados, identifica avanços e corrige rotas. Essa dinâmica evita tanto a formalidade vazia quanto a improvisação permanente, consolidando uma rotina de accountability pedagógica que respeita singularidades e produz melhoria contínua.

O financiamento e a sustentabilidade entram como dimensão estratégica. O plano anual prevê aquisição e manutenção de recursos de acessibilidade, contratação de serviços especializados quando necessário e organização de tempos e espaços de trabalho colaborativo docente. A escola registra custos, resultados e economia gerada por práticas mais eficientes, reunindo argumentos para acessar programas e parcerias. Inclusão não é gasto supérfluo, é investimento em equidade e qualidade.

Por fim, a cultura escolar é o campo onde tudo floresce ou se desfaz. A gestão valoriza publicamente práticas inclusivas, celebra conquistas, dá visibilidade a produções de estudantes com e sem deficiência e combate microagressões com mediação pedagógica. A linguagem muda, os símbolos mudam, as expectativas mudam. Quando a comunidade aprende a reconhecer a diferença como dimensão legítima da experiência humana, a escola deixa de pedir licença à inclusão e passa a operar a partir dela.

3. CONCLUSÃO

A concretização dos direitos humanos por meio da educação inclusiva constitui um dos maiores desafios da contemporaneidade brasileira. O percurso histórico analisado demonstra que a inclusão não se consolida apenas pela existência de leis ou políticas públicas, mas pela capacidade da sociedade de transformar o ideal de igualdade em práticas pedagógicas e institucionais efetivas. A escola, enquanto microcosmo da vida social, torna-se o principal campo de experimentação dos valores democráticos e humanistas, pois é nela que se aprendem, cotidianamente, as formas de convivência, respeito e reconhecimento da diferença (BAPTISTA; JESUS, 2018).

A efetivação dos direitos humanos na educação implica um duplo movimento: o da estrutura e o da subjetividade. De um lado, exige-se que o Estado assegure condições materiais, políticas e pedagógicas para a inclusão — formação docente, infraestrutura acessível, recursos tecnológicos, atendimento especializado. De outro, requer-se uma transformação ética e cultural que reposicione o olhar sobre o outro, substituindo a lógica da deficiência pela lógica da potencialidade. Como defende Boaventura de Sousa Santos

(2021), a verdadeira inclusão nasce quando “a diferença deixa de ser tolerada e passa a ser celebrada como fonte de conhecimento e de humanidade”.

Nesse sentido, a escola inclusiva deve ser compreendida não apenas como instituição educativa, mas como espaço político de produção de cidadania. É nela que os direitos humanos ganham corpo, voz e sentido. Entretanto, os dados e as análises apontam que ainda estamos distantes de uma aplicação plena desses direitos. O abismo entre o país legal e o país real, mencionado por Carvalho (2002), continua a se manifestar nas práticas escolares: falta de formação adequada, descontinuidade das políticas e invisibilização das diferenças.

A superação desses entraves passa pela valorização do professor como agente transformador. Ele é o elo entre a norma e a realidade, entre a lei e a prática. Sua ação cotidiana, pautada em empatia, escuta e reflexão crítica, é o que permite transformar a sala de aula em território de dignidade e pertencimento. Nóvoa (2020) enfatiza que “a profissão docente é uma prática de humanidade, e o professor é o principal guardião dos direitos humanos na escola”. Essa afirmação traduz o papel político e pedagógico da docência em tempos de desigualdade e fragmentação social.

A análise também permite concluir que a educação inclusiva não é um projeto isolado de determinado grupo, mas um compromisso civilizatório que envolve toda a sociedade. Sua efetivação requer políticas intersetoriais, que articulem educação, saúde, assistência social e cultura, e que reconheçam as múltiplas dimensões da exclusão. A escola, sozinha, não é capaz de resolver os problemas estruturais da sociedade, mas pode ser o ponto de partida para a

construção de uma cultura de direitos, solidariedade e respeito à diversidade.

Ao discutir o tema “Direitos humanos e educação inclusiva: quando será uma realidade em sua aplicação plena?”, este artigo reafirma que a resposta não está apenas na legislação, mas na ação coletiva. A plena realização da inclusão educacional é um horizonte, uma utopia concreta — como diria Paulo Freire — que orienta as práticas e dá sentido à luta por uma sociedade mais justa. Enquanto houver exclusão, discriminação e desigualdade de oportunidades, os direitos humanos continuarão sendo uma promessa inacabada.

Contudo, a utopia da inclusão não deve ser vista como um sonho distante, mas como um compromisso cotidiano. Cada adaptação pedagógica, cada barreira removida, cada aluno acolhido representa um passo em direção à efetividade desses direitos. A escola que acolhe e valoriza a diferença é aquela que ensina, mais do que conteúdos, o sentido da humanidade compartilhada.

Dessa forma, conclui-se que a educação inclusiva é a materialização viva dos direitos humanos. Ela transforma a democracia em prática, a igualdade em convivência e a diferença em riqueza. A sua plena aplicação, embora ainda um desafio, é possível e necessária. Depende, sobretudo, da coragem ética e política de educar para o humano, reconhecendo que a diversidade é o verdadeiro fundamento da liberdade.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ARENDT, Hannah. Origens do totalitarismo. São Paulo: Companhia das Letras, 1997.

BAPTISTA, Claudio Roberto; JESUS, Denise Meyrelles de. Avanços em políticas de inclusão: o contexto da educação especial no Brasil e em outros países. Porto Alegre: Mediação, 2018.

BOAVENTURA DE SOUSA SANTOS. O futuro começa agora: da pandemia à utopia. São Paulo: Boitempo, 2021.

CARVALHO, José Murilo de. Cidadania no Brasil: o longo caminho. 11. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2002.

FERREIRA, M. L.; MENDES, C. A. Integração de métodos ergonômicos na avaliação de tarefas manuais. Revista Produção Online, Florianópolis, v. 21, n. 4, p. 1294–1312, 2021.

FREIRE, Paulo. Pedagogia da esperança: um reencontro com a pedagogia do oprimido. 22. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2019.

HUNT, Lynn. A invenção dos direitos humanos: uma história. São Paulo: Companhia das Letras, 2009.

LIBÂNEO, José Carlos. Democratização da escola pública: a pedagogia crítico-social dos conteúdos. 26. ed. São Paulo: Loyola, 2012.

NÓVOA, António. Professores: imagens do futuro presente. Lisboa: Educa, 2020.

SILVA, L. M.; LIMA, A. P. Políticas públicas de inclusão educacional no Brasil: avanços e desafios. Revista Educação e Sociedade, Campinas, v. 42, n. 155, p. 1–16, 2021.