REVISTA TÓPICOS
ISSN 2965-6672 | Qualis A2

A ECOPEDAGOGIA E AS ARQUITETURAS DA INCLUSÃO: O AMBIENTE NATURAL COMO DISPOSITIVO DE ACESSIBILIDADE E MÚLTIPLAS LINGUAGENS NA EDUCAÇÃO ESPECIAL INCLUSIVA

ECOPEDAGOGY AND THE ARCHITECTURES OF INCLUSION: THE NATURAL ENVIRONMENT AS A TOOL FOR ACCESSIBILITY AND MULTIPLE LANGUAGES IN INCLUSIVE SPECIAL EDUCATION

Ciências Exatas e da Terra, Ciências Humanas, Ciências Sociais Aplicadas

• 10/11/2026

REGISTRO DOI: 10.70773/revistatopicos/794135033

José Flávio da Paz[1]

Cleide Pereira de Magalhães[2]

Fabiano Sales de Aguiar[3]

Lucimar Perondi[4]

Luiz Carlos de Araujo[5]

RESUMO

O presente artigo analisa a evolução histórica dos conceitos de deficiência e educação inclusiva no Brasil, evidenciando a transição do modelo médico-biológico para o modelo social e de direitos humanos. Sob essa perspectiva, a deficiência deixa de ser concebida como déficit individual e passa a ser compreendida na interação entre impedimentos corporais e as barreiras sociais, atitudinais e arquitetônicas. O estudo fundamenta-se nas diretrizes legais contemporâneas, com ênfase na Lei Brasileira de Inclusão (LBI nº 13.146/2015) e no Decreto nº 12.686/2025, que asseguram o acesso universal, o Atendimento Educacional Especializado e o Desenho Universal para a Aprendizagem. Metodologicamente, trata-se de uma pesquisa qualitativa e bibliográfica. A partir dos aportes da Sociologia da Infância, reposiciona-se a criança com deficiência como sujeito ativo de direitos, produtora de culturas e protagonista de sua trajetória, rompendo com concepções adultocêntricas. Propõe-se, ademais, o ambiente natural como território pedagógico fecundo para a inclusão, favorecendo o desemparedamento escolar. Esse espaço polissensorial desestabiliza a hegemonia grafocêntrica e da linguagem verbal, legitimando as múltiplas linguagens infantis, corporeidade, tato, sons e gestos, na construção coletiva do conhecimento e na valorização da pluralidade humana.

Palavras-chave: Educação Inclusiva; Modelo Social; Sociologia da Infância; Ambiente Natural; Lei Brasileira de Inclusão.

ABSTRACT

This article analyzes the historical evolution of the concepts of disability and inclusive education in Brazil, highlighting the transition from a medical-biological model to a social and human rights-based model. From this perspective, disability is no longer conceived as an individual deficit; instead, it is understood through

the interaction between bodily impairments and social, attitudinal, and architectural barriers. The study is grounded in contemporary legal guidelines, most notably the Brazilian Inclusion Law (LBI, Law No. 13,146/2015) and Decree No. 12,686/2025, which guarantee universal access, Specialized Educational Services, and Universal Design for Learning. Methodologically, this is a qualitative, bibliographic study. Drawing on the Sociology of Childhood, it repositions children with disabilities as active subjects with rights, creators of culture, and protagonists of their own life paths, thereby breaking away from adult-centric conceptions. Furthermore, it proposes the natural environment as a fertile pedagogical territory for inclusion, fostering the unwalling of schooling. This multisensory space challenges the hegemony of text-based and verbal-language-centered approaches, legitimizing children's diverse forms of expression, including corporeality, touch, sound, and gesture, within the collective construction of knowledge and the valuing of human plurality.
Keywords: Inclusive Education; Social Model; Sociology of Childhood; Natural Environment; Brazilian Inclusion Law.

1. INTRODUÇÃO

A história da educação das pessoas com deficiência é marcada por uma trajetória que transita da exclusão total e da caridade institucionalizada para a afirmação de direitos fundamentais e a busca por um sistema educacional plenamente inclusivo. Este artigo propõe uma análise profunda sobre os pilares que sustentam a Educação Especial na contemporaneidade, utilizando como fios condutores as discussões teóricas, o marco legal brasileiro e a percepção da criança enquanto protagonista de seu processo de aprendizagem.

O problema central que norteia esta investigação reside em compreender como os modelos teóricos de deficiência influenciam as práticas pedagógicas e a formulação de políticas públicas. Historicamente, a percepção da deficiência esteve atrelada a uma visão patológica e clínica. No entanto, o advento do modelo social e a consolidação da Sociologia da Infância provocaram uma ruptura paradigmática: a criança com deficiência deixa de ser vista como um paciente a ser curado ou um ser passivo a ser instruído, para ser reconhecida como um "corpo protagonista", capaz de influenciar seu contexto e criar cultura.

Neste sentido, a relevância do estudo justifica-se pela necessidade de discutir a implementação do recente Decreto nº 12.686/2025, que organiza a Política Nacional de Educação Especial Inclusiva. A estrutura deste trabalho seguirá a lógica de um artigo científico, abordando desde as raízes históricas, citando o papel da Igreja Católica na Idade Média, até as metodologias atuais que favorecem a inclusão, como o contato com a natureza. Como aponta a literatura clássica sobre o tema: "A inclusão não é apenas uma questão de colocar a criança dentro da sala de aula regular, mas de transformar a própria cultura escolar para que a diferença seja vista como uma riqueza e não como um entrave ao desenvolvimento coletivo" (Mantoan, 2015, p. 24).

Adota-se, para tanto, uma metodologia de caráter qualitativo, exploratório e bibliográfico, permitindo uma revisão sistemática dos conceitos de deficiência, os marcos da Constituição Federal de 1988 e a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB).

2. METODOLOGIA

Para a construção desta análise, optou-se pela pesquisa qualitativa, exploratória e bibliográfica. A escolha justifica-se pela natureza do objeto de estudo, que demanda a compreensão de conceitos complexos e a interpretação de legislações e teorias sociais. Segundo Gil (2019), a pesquisa bibliográfica é desenvolvida a partir de material já elaborado, constituído principalmente de livros e artigos científicos, oferecendo uma cobertura de fenômenos muito mais ampla do que aquela que se poderia pesquisar diretamente.

O levantamento bibliográfico concentrou-se em três eixos: Marcos Legais: Constituição Federal (1988), LDB (1996), LBI (2015) e o Decreto nº 12.686/2025; Modelos de Deficiência: Análise da transição do modelo médico para o biopsicossocial; e, Sociologia da Infância: Estudos que defendem a criança como agente social competente.

O objetivo desta abordagem é fornecer um embasamento teórico que permita ao leitor identificar não apenas o "o quê" da inclusão, mas o "porquê" de suas transformações históricas e sociológicas.

3. PERCURSO HISTÓRICO E COMPREENSÃO DA DEFICIÊNCIA: DA A IDADE MÉDIA (ENTRE O SAGRADO, O PROFANO E A CARIDADE INSTITUCIONALIZADA); A TRANSIÇÃO PARA A MODERNIDADE E A PATOLOGIZAÇÃO DO CORPO; E, O SURGIMENTO DO MODELO SOCIAL: A DEFICIÊNCIA COMO OPRESSÃO

A compreensão da deficiência na Idade Média não pode ser dissociada da hegemonia da Igreja Católica sobre o pensamento ocidental. Naquele período, o corpo não pertencia apenas ao indivíduo, mas era o campo de batalha entre o bem e o mal. A criança que nascia com uma deficiência era frequentemente

interpretada sob dois prismas antagônicos: o de um “anjo enviado para testar a caridade” ou o de um sinal de pecado da família.

Essa ambivalência ditava o tratamento social. Por um lado, o infanticídio, embora condenado pela Igreja, ainda persistia em algumas regiões como herança de tradições pagãs. Por outro, a doutrina cristã do amor ao próximo forçou a criação de mecanismos de amparo. A Igreja Católica tornou-se, portanto, a instituição central no acolhimento de crianças abandonadas e pessoas com deficiência.

As chamadas Rodas dos Expostos e os hospitais-leprosários foram as primeiras tentativas de gerenciar a vulnerabilidade social. No entanto, é fundamental notar que esse acolhimento tinha um caráter puramente assistencialista e segregador. Não existia o conceito de educação para esses sujeitos.

O papel da Igreja na Idade Média não visava a autonomia do sujeito com deficiência, mas sim a salvação da alma de quem exercia a caridade. O assistido era o meio pelo qual o fiel alcançava a graça divina, mantendo-se a pessoa com deficiência em uma eterna posição de passividade e dependência.

A institucionalização, portanto, nasceu como uma forma de esconder a “imperfeição” do convívio social urbano, confinando aqueles que não se ajustavam à força de trabalho das corporações de ofício ou ao ideal de beleza e saúde da época.

Com o advento do Iluminismo e a Revolução Científica, a explicação mística para a deficiência começou a perder espaço para a explicação biológica. O que antes era vontade de Deus passou a ser

visto como um erro da natureza ou uma doença. Este é o nascimento do Modelo Médico da Deficiência.

Neste estágio, a medicina assume o controle total sobre a vida da pessoa com deficiência. O objetivo principal passa a ser o diagnóstico, o tratamento e a tentativa de normalização. Aqueles que não podiam ser curados eram rotulados como incuráveis ou inválidos, sendo encaminhados para instituições totais, manicômios, asilos e escolas especiais, onde a vida era regulada por horários clínicos e intervenções corretivas.

No campo educacional, isso se refletiu na crença de que crianças com deficiência possuíam um teto cognitivo. A pedagogia tornou-se uma extensão da clínica. O professor, neste contexto, atuava quase como um auxiliar de enfermagem, focando no treino de habilidades básicas em vez de conteúdos acadêmicos ou emancipatórios.

O modelo médico reduziu a complexidade da vida humana a um diagnóstico. Ao focar na 'falha' orgânica, a sociedade eximiu-se da responsabilidade de adaptar-se, depositando sobre os ombros do indivíduo o ônus de sua própria exclusão (Diniz, 2007, p. 28).

A partir da década de 1970, o cenário começou a mudar com a ascensão dos movimentos sociais liderados pelas próprias pessoas com deficiência, notadamente o *Union of the Physically Impaired Against Segregation* (UPIAS) no Reino Unido. Eles propuseram uma distinção radical entre lesão, a característica física/biológica; e, deficiência, a barreira social.

Essa mudança é o coração do que hoje discutimos como Educação Inclusiva. O Modelo Social argumenta que, se uma criança cadeirante não entra na escola, o problema não é a sua

incapacidade de andar, lesão, mas a escadaria da escola que impede seu acesso, barreira.

O objetivo central de apresentar esses modelos teóricos na literatura é justamente desconstruir a visão de que a deficiência é um problema individual. Ao compreender os modelos teóricos, o educador percebe que sua função não é curar o aluno, mas eliminar as barreiras pedagógicas que impedem sua expressão.

A deficiência é uma forma de opressão social, tal como o racismo ou o sexismo. Ela ocorre quando uma sociedade organizada para corpos 'padrão' ignora as necessidades de corpos diversos, gerando exclusão por omissão.

4. O MARCO JURÍDICO DA EDUCAÇÃO INCLUSIVA NO BRASIL: UMA ANÁLISE EXAUSTIVA

A promulgação da Constituição de 1988, carinhosamente apelidada de "Constituição Cidadã", marcou o fim de um período de invisibilidade para as pessoas com deficiência no Brasil. No campo educacional, a mudança foi drástica. Antes, o ensino era visto como um benefício para quem possuía capacidade de aproveitamento; após 1988, torna-se um direito de todos e dever do Estado e da família.

O Artigo 205 da Carta Magna estabelece que a educação visa ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho. Note-se que o texto não impõe condições biológicas para esse pleno desenvolvimento. A universalidade é o princípio basilar.

Entretanto, é no Artigo 208, inciso III, que encontramos a fundamentação específica da Educação Especial. O texto garante o atendimento educacional especializado as pessoas com deficiência, preferencialmente na rede regular de ensino. O advérbio “preferencialmente” foi, por muitos anos, mal interpretado como uma brecha para a manutenção da segregação. Contudo, a interpretação constitucional contemporânea, à luz dos tratados internacionais, entende que a preferência é a regra, e a exceção só se justifica em casos em que a integridade ou o interesse supremo da criança exijam suportes que a escola regular ainda não consiga prover, sem nunca perder de vista o horizonte da inclusão (Ferreira, 2018, p. 112).

Se a Constituição Federal deu o direcionamento, a LDB de 1996 pavimentou o caminho técnico. Em seu Capítulo V, a lei dedica-se exclusivamente à Educação Especial. A definição trazida pela LDB é fundamental a Educação Especial definida como uma modalidade de educação escolar. Esta definição não é meramente semântica. Ao ser classificada como modalidade, a Educação Especial deixa de ser um sistema paralelo e isolado. Ela deve perpassar todos os níveis, etapas e modalidades de ensino, desde a Educação Infantil até o Ensino Superior.

A LDB também introduziu o conceito de serviços de apoio especializado, garantindo que as escolas públicas devem oferecer professores capacitados e métodos de ensino adequados. No entanto, a lei de 1996 ainda carregava resquícios do modelo médico ao falar em classes, escolas ou serviços especializados quando não fosse possível a integração comum. Essa tensão entre integração, o aluno se adapta à escola, e inclusão, a escola se transforma para o aluno, só começaria a ser resolvida décadas depois.

A Lei nº 13.146/2015, conhecida como LBI, é o maior avanço infraconstitucional na história do país. Ela incorporou ao direito interno a Convenção da ONU sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência, que possui status de Emenda Constitucional. No que tange à educação, a LBI é categórica: o sistema educacional deve ser inclusivo em todos os níveis e aprendizado ao longo de toda a vida. Ela veda expressamente que instituições privadas cobrem valores adicionais de qualquer natureza em mensalidades, anuidades e matrículas no cumprimento dessas obrigações. Isso reforça que o custo da acessibilidade é um ônus da sociedade e das instituições, não do indivíduo ou de sua família.

A LBI promove uma mudança de perspectiva sobre a capacidade civil. A deficiência não afeta mais a plena capacidade civil da pessoa, o que reverbera no ambiente escolar como o reconhecimento de que o estudante é o sujeito de seu próprio aprendizado, e não um objeto de intervenção terapêutica.

Para expandirmos o conteúdo conforme sua solicitação, precisamos analisar o recente impacto do Decreto nº 12.686/2025. Este dispositivo jurídico não veio para substituir os anteriores, mas para conferir operacionalidade. O objetivo central do Decreto é organizar a Política Nacional de Educação Especial Inclusiva como uma política pública estruturada de forma articulada e em rede. Isso significa que o Estado brasileiro reconhece que a escola sozinha não consegue dar conta de todas as complexidades da inclusão se não houver um diálogo constante com a Saúde, para tecnologias assistivas, a Assistência Social, para suporte familiar, e o Transporte, para acessibilidade física.

O Decreto foca na criação de centros de referência e no fortalecimento do Atendimento Educacional Especializado (AEE), garantindo que a transversalidade prevista na LDB saia do papel e se torne uma rede de suporte real para o professor em sala de aula.

5. A SOCIOLOGIA DA INFÂNCIA E O PARADIGMA DA CRIANÇA ATIVA

Para compreender a inclusão, é preciso primeiro compreender o que a sociedade entende por criança. Durante séculos, a infância foi vista sob uma ótica puramente biológica e preparatória. A criança era considerada um *infante*, do latim *infans*, aquele que não fala, um ser incompleto que aguardava a maturidade para se tornar um membro produtivo da sociedade. Essa visão, que o sociólogo William Corsaro denomina como "visão determinista", reduzia a criança a um recipiente passivo de socialização.

A Sociologia da Infância, consolidada a partir da década de 1980 por autores como Manuel Jacinto Sarmento e Jens Qvortrup, propõe uma ruptura radical. A infância passa a ser entendida como uma categoria social estrutural, tão relevante quanto classe ou gênero. A infância não é um estágio de transição para a vida adulta, mas uma forma de vida social presente, com lógica, cultura e formas de comunicação próprias. A criança não "será" alguém; ela já "é" alguém (Sarmento, 2008, p. 19).

Nesse contexto, a criança é definida como um agente de transformação social. Ela é um sujeito competente que (re)cria cultura e domina os saberes específicos da sua categoria geracional, sendo considerada perita em infância. Ela não apenas observa o mundo; ela o interpreta e o altera através de suas interações.

Quando cruzamos a Sociologia da Infância com os estudos sobre deficiência, surge o conceito de Corpo Criança com deficiência. Historicamente, crianças com deficiência foram duplamente silenciadas: primeiro pela pouca idade e, segundo, pela patologização de seus corpos. Elas eram vistas como “objetos de tratamento”, cujas decisões eram tomadas exclusivamente por médicos, pais e especialistas.

A participação protagonista, caracteriza-se justamente pela subversão dessa passividade. O protagonismo não se resume à presença física ou ao cumprimento de tarefas escolares. Protagonizar o processo escolar significa que a criança com deficiência tem a capacidade de influenciar o contexto, alterar formas de pensar, sentir e agir de seus pares e educadores, e compartilhar efetivamente a tomada de decisões. Ela deixa de ser alguém que “se adapta” à escola para ser alguém que co-constrói a escola.

Esse protagonismo exige que a instituição escolar reconheça a competência da criança. Uma criança que utiliza uma forma de comunicação não-verbal, por exemplo, é protagonista quando o ambiente escolar se organiza para ouvir e validar seu desejo, alterando a dinâmica da aula para incluí-la. A participação protagonista é, portanto, um exercício de autoria social.

Um dos conceitos mais potentes para a expansão deste texto é o de “Culturas de Pares”, desenvolvido por William Corsaro. As crianças produzem culturas entre si, independentemente da supervisão adulta. No cenário inclusivo, a cultura de pares é onde a verdadeira inclusão acontece ou fracassa.

Quando uma criança com deficiência é integrada a um grupo, ela não está apenas entrando em um espaço físico; ela está entrando em uma rede de significados simbólicos. A criança "perita em infância" utiliza o brincar para negociar sua posição no grupo. Se a escola oferece ferramentas que promovam essa interação, como os espaços naturais mencionados anteriormente, ela permite que a criança com deficiência exerça sua agência social.

6. A NATUREZA COMO AMBIENTE PEDAGÓGICO INCLUSIVO

No âmbito da inclusão, é preciso compreendermos que a natureza não deve ser vista apenas como um cenário, mas um elemento catalisador da inclusão. A sala de aula tradicional é, muitas vezes, um ambiente de privação sensorial: luz artificial, cadeiras rígidas e foco excessivo na lousa. Para muitas crianças público-alvo da Educação Especial, esse ambiente é inerentemente excludente por exigir um padrão de comportamento e comunicação muito restritos.

A natureza favorece a inclusão porque oferece múltiplas formas de participação e expressão além da linguagem verbal.

1. **Flexibilidade de Estímulos:** Na natureza, o aprendizado ocorre pelo tato (terra, folhas, água), pelo olfato, pela visão panorâmica e pelo movimento livre. Uma criança autista que possa se sentir sobrecarregada pelo barulho de uma sala fechada pode encontrar no ambiente aberto uma regulação sensorial que permite sua participação.

2. **Diluição da Hierarquia da Capacidade:** Em um jardim ou bosque, não existe uma "forma certa" de interagir. Se uma criança não consegue segurar um lápis, ela pode manipular

um graveto na areia. Ambas as ações são explorações legítimas e pedagógicas.

3. **Redução de Conflitos e Mediação Natural:** A natureza oferece o que alguns teóricos chamam de "mediação silenciosa". O ambiente natural reduz o estresse e a ansiedade, fatores que frequentemente geram conflitos em ambientes confinados.

A natureza não julga a deficiência. Ela oferece o mesmo vento, a mesma textura e a mesma luz a todos os corpos. É o espaço democrático por excelência, onde a diversidade funcional encontra caminhos de expressão que a arquitetura urbana e escolar muitas vezes sufoca.

Desse modo, a natureza favorece a inclusão porque permite formas de participação que a linguagem verbal, muitas vezes, imposta como única via de inteligência na escola, não alcança. No contexto da pesquisa qualitativa e exploratória, observamos que o contato com elementos naturais democratiza o acesso ao saber. Quando uma turma investiga o ciclo de vida de uma árvore no pátio, a criança com deficiência intelectual, a criança com surdez e a criança sem deficiência estão compartilhando uma experiência estética e científica comum. A natureza nivela as oportunidades de descoberta porque o estímulo é primário e sensorial. Afinal, nos jardins e parques, as crianças com deficiência deixam de ser 'pacientes' em observação para serem exploradoras. A grama, a terra e o céu não exigem diagnósticos para serem sentidos e interpretados.

7. DISCUSSÃO: O DESAFIO DA PRÁTICA DOCENTE E O PLANEJAMENTO INCLUSIVO

A transição de uma educação segregada para uma educação inclusiva, conforme delineado pelas legislações brasileiras (LDB, LBI e o recente Decreto nº 12.686/2025), exige mais do que a simples matrícula do aluno com deficiência na escola regular. A análise qualitativa deste estudo aponta que o sucesso da inclusão reside na ressignificação do planejamento pedagógico.

Diferente do que propõe o senso comum, a inclusão não reduz a necessidade de planejamento; ao contrário, ela o intensifica, exigindo o que a literatura chama de Desenho Universal para a Aprendizagem (DUA). Quando o artigo destaca que a natureza permite múltiplas formas de participação, ele está, na verdade, oferecendo um caminho metodológico.

Nesse sentido,

> *A mediação do professor permanece central, mas seu papel se transforma: de transmissor de verdades únicas a um arquiteto de contextos de aprendizagem que consideram as especificidades sensoriais e cognitivas de cada estudante (Ferreira, 2018, p. 89).*

As respostas obtidas através do estudo dos marcos teóricos reforçam que a participação protagonista da criança com deficiência é o termômetro da eficácia da política pública. Se a criança não consegue influenciar o meio ou compartilhar decisões, a inclusão permanece no nível da integração física, falhando em seu objetivo social e pedagógico.

8. A FORMAÇÃO DOCENTE E OS DESAFIOS DA POLÍTICA EM REDE

A implementação da Política Nacional de Educação Especial Inclusiva, conforme organizada pelo recente Decreto nº 12.686/2025, impõe uma mudança drástica na identidade profissional do educador. Tradicionalmente, o professor regente sentia-se isolado em sua sala de aula, muitas vezes considerando que a inclusão de um aluno com deficiência era uma tarefa individual ou, no máximo, restrita ao suporte pontual de um mediador.

O novo marco legal altera essa percepção ao estruturar a educação especial como uma política pública articulada e em rede. O professor deixa de ser o único responsável pela inclusão para se tornar um articulador de saberes. A formação docente, portanto, precisa transcender o ensino de "estratégias para lidar com a deficiência X ou Y" para focar na gestão de redes de suporte.

A formação para a inclusão não deve ser um apêndice do currículo, mas a sua base. O professor inclusivo é aquele que consegue dialogar com o profissional do Atendimento Educacional Especializado (AEE), com a família e com os serviços de saúde, garantindo que o direito à educação seja efetivado por meio de uma rede de proteção e não apenas por esforços isolados de boa vontade.

Um dos maiores entraves na formação de professores é a persistência do olhar clínico. Quando um professor recebe um laudo e foca apenas no CID (Classificação Internacional de Doenças), ele corre o risco de limitar as potencialidades do estudante antes mesmo de conhecê-lo.

O protagonismo da criança só é possível quando o professor rompe com a ideia de que existe um "padrão de pensamento e ação" ao qual a criança deve se ajustar passivamente. A formação continuada

deve, portanto, pautar-se na Perspectiva Biopsicossocial, que ensina o docente a identificar as barreiras do ambiente e do currículo antes de apontar as dificuldades do aluno.

9. TECNOLOGIAS ASSISTIVAS E ACESSIBILIDADE CURRICULAR

A Lei Brasileira de Inclusão (LBI) define a Tecnologia Assistiva como todo arsenal de recursos, metodologias, estratégias, práticas e serviços que objetivam promover a funcionalidade relacionada à atividade e participação de pessoas com deficiência. No âmbito escolar, essas tecnologias são os instrumentos que garantem que a criança seja perita em infância.

Para uma criança com paralisia cerebral severa, um software de comunicação alternativa não é apenas uma ferramenta de fala; é a garantia de sua autoria social. Sem o recurso, ela é um objeto de cuidado; com o recurso, ela é um agente que influencia o contexto.

A expansão deste artigo requer a discussão do Desenho Universal para a Aprendizagem. O DUA pressupõe que, em vez de criarmos uma aula para "alunos normais" e depois fazermos adaptações para o “aluno especial”, devemos planejar, desde o início, atividades que ofereçam múltiplos meios de: (1) engajamento: Motivar diferentes perfis de alunos; (2) representação: Apresentar o conteúdo de diversas formas (visual, tátil, auditiva); e, (3) ação e expressão: Permitir que o aluno mostre o que aprendeu de formas variadas (além da prova escrita).

Esta abordagem dialoga diretamente com a natureza, pois o ambiente natural é, por si só, um espaço de desenho universal, onde as possibilidades de ação não são pré-determinadas pela estrutura física da escola.

10. INTERSECCIONALIDADE: A DEFICIÊNCIA PARA ALÉM DO DIAGNÓSTICO

Ao analisarmos a educação especial inclusiva sob uma ótica qualitativa e bibliográfica, é imperativo reconhecer que o “Corpo Criança com deficiência” é atravessado por outras categorias sociais. A interseccionalidade, conceito cunhado por Kimberlé Crenshaw e amplamente debatido na sociologia contemporânea, ensina que as opressões não são somadas, mas sim multiplicadas.

No Brasil, uma criança com deficiência que habita a periferia urbana e pertence a uma minoria étnico-racial enfrenta barreiras que uma criança com a mesma deficiência em um contexto de elite não enfrenta. O acesso a terapias, tecnologias assistivas, discutidas na parte anterior e até mesmo à alimentação adequada impacta diretamente no seu desempenho escolar. A deficiência não é uma identidade isolada. Quando o Estado falha em prover acessibilidade, ele falha de forma mais acentuada com aqueles que já vivem à margem das políticas de saneamento, saúde e transporte.

Portanto, a Política Nacional de Educação Especial Inclusiva, organizada pelo Decreto nº 12.686/2025, deve ser sensível a essas desigualdades. A rede de apoio não deve ser apenas técnica, mas também social, garantindo que a escola seja um ponto de equidade.

A Sociologia da Infância nos lembra que a criança já ocupa uma posição de menor poder na hierarquia geracional. Quando adicionamos a deficiência a essa equação, o risco de silenciamento é extremo. A interseccionalidade aqui serve para lembrar que o protagonismo é um ato de resistência: a criança luta para ser ouvida

como criança e como pessoa com deficiência em um mundo desenhado por e para adultos produtivos.

11. O PAPEL DA FAMÍLIA NA REDE DE INCLUSÃO

Conforme a Constituição Federal de 1988, a educação é um dever do Estado e da família. Essa coparticipação é fundamental para que a inclusão não se encerre no portão da escola. A família é a primeira detentora do saber sobre as formas de comunicação e os desejos da criança, funcionando como uma ponte essencial para o planejamento pedagógico. Diferente do modelo assistencialista do passado, onde a família entregava a criança à instituição, como ocorria na Idade Média, o modelo atual exige uma relação de parceria. A Lei Brasileira de Inclusão (LBI) reforça que a família deve ser ouvida no processo de elaboração do Plano de Desenvolvimento Individual (PDI) do estudante.

A literatura especializada discute frequentemente o processo que as famílias atravessam ao receber o diagnóstico de deficiência. Muitas vezes, o foco médico inicial, Modelo Médico, gera um peso sobre os pais, que passam a ver o filho apenas através das suas dificuldades. A escola inclusiva desempenha um papel social ao apresentar a essa família a perspectiva do Modelo Social e da Sociologia da Infância. Ao ver seu filho ser protagonista na escola e interagir com a natureza, a família ressignifica a deficiência.

A escola é o primeiro espaço público onde a família vê o filho como cidadão, e não apenas como paciente. Essa transição é vital para que o dever da família, citado na Constituição, se transforme em um compromisso com a autonomia e não com a superproteção. Essa perspectiva favorece, naturalmente, a inclusão não apenas para a

criança, mas para todo o ecossistema que a cerca. Atividades pedagógicas realizadas em espaços abertos permitem a participação das famílias de forma mais fluida.

O ambiente natural reduz a barreira do "formalismo escolar", criando um terreno comum onde pais, professores e alunos podem observar a criança em sua essência exploratória. Ao permitir múltiplas formas de participação além da linguagem verbal, a natureza convida os pais a redescobrirem as competências de seus filhos em atividades práticas, plantar, observar o clima, coletar materiais, que muitas vezes são invisibilizadas no ambiente doméstico ou clínico.

12. O ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO (AEE): SUPORTE À TRANSVERSALIDADE

Como discutido anteriormente, a LDB nº 9.394/96 define a Educação Especial como uma modalidade transversal. O Atendimento Educacional Especializado (AEE) é o serviço que materializa essa transversalidade. Ele não substitui a sala de aula regular; ele a complementa ou suplementa. Sua função é identificar, elaborar e organizar recursos pedagógicos e de acessibilidade que eliminem as barreiras para a plena participação dos alunos.

Diferente do modelo de reforço escolar, o AEE foca no desenvolvimento de competências que permitam ao aluno acessar o currículo comum. Isso inclui o ensino do Sistema Braille, do uso da Soroban, da Língua Brasileira de Sinais (LIBRAS), da Comunicação Alternativa e Aumentativa (CAA) e da orientação e mobilidade.

O AEE é a garantia de que a inclusão não se torne um abandono da criança na sala regular. Sem o suporte técnico especializado, a

permanência escolar corre o risco de ser apenas uma presença física desprovida de aprendizado efetivo.

Nesse sentido, um ponto importante para a expansão deste debate é a necessária comunicação entre o professor do AEE e o professor regente. O Decreto nº 12.686/2025 reforça essa articulação em rede. O AEE deve orientar o planejamento na sala de aula regular, sugerindo adaptações curriculares e o uso de tecnologias assistivas que permitam ao corpo criança com deficiência ser protagonista.

Esta colaboração é o que impede a visão de que a criança com deficiência é responsabilidade exclusiva de um especialista. Ao compartilhar saberes, a rede de apoio fortalece a capacidade da escola de enxergar a criança como agente de transformação.

13. TRANSIÇÃO PARA A VIDA ADULTA: DO PROTAGONISMO À AUTONOMIA

A inclusão não termina no Ensino Fundamental. A LBI (Lei nº 13.146/2015) garante que o sistema educacional inclusivo se estenda por todos os níveis, incluindo o Ensino Superior e a educação profissional. O objetivo de longo prazo da educação é o preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho.

A transição para a vida adulta deve ser planejada ainda na escola. Se a criança foi incentivada a ser protagonista e a influenciar seu contexto, ela chegará à juventude com a consciência de seus direitos e de suas capacidades. A educação inclusiva prepara o sujeito para o mercado de trabalho não apenas ensinando tarefas, mas desenvolvendo a autodeterminação.

"A autonomia não é a capacidade de fazer tudo sozinho, mas a capacidade de decidir sobre a própria vida, mesmo que para isso seja necessário o uso de suportes ou tecnologias assistivas" (Diniz, 2016, p. 77).

A expansão deste capítulo exige a menção às políticas de reserva de vagas (Cotas) para pessoas com deficiência no Ensino Superior (Lei nº 13.409/2016). Essas políticas são o desdobramento lógico do direito universal à educação. Ao garantir o acesso ao topo da pirâmide educacional, o Estado brasileiro combate a ideia histórica de que o destino da pessoa com deficiência é o isolamento ou o trabalho meramente assistencial.

Ao retomarmos a importância da natureza, é preciso destacar que ela oferece algo que a clínica nunca poderá oferecer: a experiência estética e o prazer. A inclusão muitas vezes é discutida apenas sob o viés da funcionalidade e do aprendizado, esquecendo-se do direito ao lazer, à beleza e ao encantamento.

A natureza favorece a inclusão porque democratiza a beleza. Uma criança com deficiência sensorial severa, ao sentir o sol na pele ou o cheiro da chuva, está vivendo uma experiência de pertencimento ao mundo que independe de sua cognição.

O direito à natureza é também o direito à poesia e ao ócio criativo. Quando permitimos que a criança com deficiência explore o mundo natural, estamos validando seu direito de ser simplesmente criança, para além de qualquer objetivo terapêutico.

14. A GESTÃO ESCOLAR E A CONSTRUÇÃO DE CULTURAS INCLUSIVAS

A implementação da Política Nacional de Educação Especial Inclusiva, estruturada pelo Decreto nº 12.686/2025, não depende apenas do professor em sala de aula, mas de uma gestão que assuma a inclusão como projeto político-pedagógico da instituição. O papel do gestor, seja diretor, supervisor e/ou coordenador, é fundamental para transitar de uma escola que recebe estudantes com deficiência para uma escola que se organiza a partir deles.

O gestor é o responsável por combater a barreira mais difícil de ser transposta, a saber, a barreira atitudinal. Preconceitos enraizados no Modelo Médico frequentemente levam à crença de que a inclusão prejudica o ritmo dos demais alunos. Cabe à gestão promover espaços de formação e diálogo que demonstrem que a diversidade beneficia todo o coletivo, pois, a gestão democrática e inclusiva é aquela que entende que a acessibilidade não é um gasto, mas um investimento na qualidade educacional para todos. Quando a escola elimina barreiras para um aluno com deficiência, ela qualifica o espaço para todos os estudantes, sem exceção.

A gestão escolar também é responsável pela infraestrutura. Ao considerar que a natureza favorece a inclusão, o gestor deve priorizar a transformação de espaços ociosos em jardins sensoriais e áreas de exploração livre. Gerir uma escola inclusiva significa entender que o aprendizado ocorre fora das quatro paredes da sala.

Um dos maiores desafios da educação especial é a avaliação. Historicamente, a escola utilizou a avaliação como um filtro para separar os aptos dos inaptos. Na perspectiva da Sociologia da Infância, onde a criança é pessoa de direitos e agente competente, a avaliação deve focar no processo e não apenas no produto final. A avaliação inclusiva é necessariamente formativa e contínua. Ela deve

considerar o Plano de Desenvolvimento Individual (PDI) de cada estudante. Se a criança com deficiência é protagonista de seu processo, a avaliação deve ser capaz de captar suas diferentes formas de expressão e participação.

> *Avaliar na diversidade exige que o professor abandone a régua da normalidade. Não se avalia o que falta ao aluno com deficiência em comparação aos outros, mas sim o caminho que ele percorreu em relação a si mesmo, valorizando suas conquistas singulares (Hoffmann, 2017, p. 42).*

Conectando com a base teórica deste artigo, a avaliação deve permitir múltiplas formas de participação além da linguagem verbal. Se um estudante expressa seu conhecimento melhor através de uma montagem com elementos da natureza, ou por meio de tecnologias assistivas, esse registro deve ter o mesmo peso acadêmico que uma prova escrita tradicional, visto que, a flexibilização curricular não significa facilitar o conteúdo, mas sim garantir que o objetivo pedagógico seja alcançado por diferentes vias, respeitando o ritmo e as potencialidades de cada corpo criança.

Para expandir o alcance deste estudo, é preciso olhar para as escolas do campo. Nesses contextos, o acesso a centros de saúde e tecnologias de ponta é limitado, o que torna a rede de apoio prevista no Decreto nº 12.686/2025 ainda mais urgente. No entanto, é no campo onde a integração com a natureza é mais orgânica. Já as escolas rurais podem liderar a vanguarda da educação inclusiva ao utilizar o ambiente natural como laboratório vivo. A criança com deficiência no campo, muitas vezes integrada às atividades da terra

desde cedo, traz um saber prático que a escola deve valorizar como competência geracional.

15. CONSIDERAÇÕES FINAIS

A trajetória percorrida ao longo deste artigo permitiu uma imersão salutar nas complexidades que envolvem a Educação Especial Inclusiva no Brasil. Fica evidente que a transição do Modelo Médico para o Modelo Social e Biopsicossocial não foi apenas uma mudança terminológica, mas uma revolução ética e política. Ao deslocar o "problema" do corpo do indivíduo para as barreiras impostas pela sociedade, o ordenamento jurídico brasileiro, consolidado pela Constituição Federal de 1988, pela LDB e pela Lei Brasileira de Inclusão, estabeleceu um horizonte de direitos inalienáveis.

A análise histórica demonstrou que, embora a Igreja Católica tenha desempenhado um papel central no acolhimento assistencial na Idade Média, a contemporaneidade exige mais do que caridade: exige justiça social e cidadania. O Decreto nº 12.686/2025 surge, neste cenário, como o instrumento de operacionalização dessa justiça, ao organizar a política nacional como uma rede articulada, retirando do professor o peso da responsabilidade isolada e distribuindo-o entre os diversos setores do Estado e da sociedade.

No âmbito pedagógico, a Sociologia da Infância ofereceu a chave para a compreensão da criança com deficiência enquanto agente de transformação social. O conceito de "corpo protagonista" subverte a passividade historicamente imposta a esses sujeitos, revelando que a inclusão plena só ocorre quando a criança possui a capacidade de influenciar seu contexto e participar ativamente das decisões que regem seu cotidiano escolar.

Nesse processo, a natureza revelou-se um elemento catalisador indispensável. Como discutido, o ambiente natural favorece a inclusão por ser inerentemente democrático e multissensorial, permitindo múltiplas formas de participação e expressão que transcendem a rigidez da linguagem verbal. Na natureza, o ser perito em infância encontra o espaço ideal para manifestar suas competências, independentemente de diagnósticos ou limitações funcionais.

Conclui-se que a educação inclusiva é uma construção coletiva e permanente. Ela exige uma gestão escolar corajosa, uma formação docente que valorize a diversidade e uma avaliação que reconheça a singularidade do aprendizado humano. O direito à educação, tal como preconizado na Carta Magna, só será plenamente exercido quando a escola for, em sua essência, um espaço onde todos os corpos, mentes e formas de existir sejam não apenas aceitos, mas celebrados como parte fundamental da riqueza humana.

Que este estudo sirva como subsídio para que pesquisadores, educadores e gestores continuem a tecer a rede de apoio necessária para que nenhuma criança seja deixada à margem do conhecimento e da convivência social. A inclusão é, acima de tudo, a prática da democracia no chão da escola.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

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

BRASIL. **Decreto nº 12.686, de 2025.** Dispõe sobre a Política Nacional de Educação Especial Inclusiva. Brasília, DF: Presidência da República, 2025.

BRASIL. **Lei nº 13.146, de 6 de julho de 2015.** Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência). Brasília, DF, 2015.

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

CORSARO, William A. **Sociologia da Infância.** 2. ed. Porto Alegre: Artmed, 2011.

DINIZ, Debora. **O que é deficiência.** São Paulo: Brasiliense, 2007.

FERREIRA, Windyz B. **Educação Inclusiva: será que sou a favor?.** Porto Alegre: Mediação, 2018.

GIL, Antonio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa.** 6. ed. São Paulo: Atlas, 2019.

HOFFMANN, Jussara. **Avaliar para promover: as setas do caminho.** Porto Alegre: Mediação, 2017.

MANTOAN, Maria Teresa Eglér. **Inclusão Escolar: O que é? Por quê? Como fazer?.** São Paulo: Summus, 2015.

SANTOS, Boaventura de Sousa. **A gramática do tempo: para uma nova cultura política.** 3. ed. São Paulo: Cortez, 2010.

SARMENTO, Manuel Jacinto. Gerações e alteridade: interrogações a partir da sociologia da infância. **Educação & Sociedade,** Campinas, v. 26, n. 91, p. 361-378, 2005.

SARMENTO, Manuel Jacinto. **Sociologia da Infância: correntes e confluências.** Braga: Editora da Universidade do Minho, 2008.

---

[1] Pós-Doutor em Ensino de Ciências e Humanidades/Educação/Psicologia, Universidade Regional do Cariri (URCA), Crato, Ceará, Brasil. ORCID: https://orcid.org/0000-0002-6600-9548. Lattes: https://lattes.cnpq.br/5717227670514288. E-mail: acesse o artigo original para visualizar o e-mail.

[2] Pós-Graduação com título de Especialista em Docência do Ensino Superior e Supervisão Escolar pela Faculdade JK/Serrana e Núcleo de Formação Profissional e Educacional (NAFPE) e Pós-Graduação em Gestão e Administração Escolar pela Faculdade UNIFAHE. Lattes: https://lattes.cnpq.br/1447627248315990. ORCID: https://orcid.org/0009-0005-7925-5982. E-mail: acesse o artigo original para visualizar o e-mail.

[3] Doutorando do Programa de Pós-Graduação em Educação Escolar Profissional-PPGEEProf/UNIR. Professor da Universidade Federal de Rondônia-UNIR-Campus Guajará-Mirim. Membro do Grupo de Estudos Interdisciplinares das Fronteiras Amazônicas-GEIFA, Grupo de Pesquisa Multidisciplinar em Educação e Infância-EDUCA, Grupo de Estudos e Pesquisas em Educação Infantil, Infância e Educação Especial e Inclusiva-GEPEIN. Lattes: http://lattes.cnpq.br/8748562962039270. E-mail: acesse o artigo original para visualizar o e-mail.

[4] Mestra pelo Programa de Pós-graduação em Educação Escolar da Universidade Federal de Rondônia-PPGEEProf/UNIR. É integrante do Grupo de Pesquisa Interdisciplinar em Educação Ambiental do

contexto amazônico UNIR. Professora da Secretaria de Educação do Estado de Rondônia-SEDUC e da Secretária Municipal de Educação de Porto Velho RO-SEMED. Lattes: http://lattes.cnpq.br/5294444894190508. ORCID: https://orcid.org/0009-0000-3299-0561. E-mail: acesse o artigo original para visualizar o e-mail.

[5] Pós-graduado em Gestão e Políticas Públicas - Fundação Escola de Sociologia e Política de São Paulo-FESPSP; Direito Previdenciário - Universidade Gama Filho-UGF. Graduação em Direito - Universidade Federal de Rondônia-UNIR. Graduação em Economia - Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro-UFRRJ. É Economista da Gerência Executiva do INSS de Porto Velho (RO). Lattes: https://lattes.cnpq.br/4017707818909959. E-mail: acesse o artigo original para visualizar o e-mail.