


## ESCOLAS INTERATIVAS E INCLUSÃO SOCIAL: A IMPORTÂNCIA DA ADAPTAÇÃO ÀS ESPECIFICIDADES DAS CRIANÇAS

### INTERACTIVE SCHOOLS AND SOCIAL INCLUSION: THE IMPORTANCE OF ADAPTING TO THE SPECIFIC NEEDS OF CHILDREN

 <https://doi.org/10.63330/armv2n6-006>

Submetido em: 12/06/2026 e Publicado em: 17/06/2026

**Ana Caroline Azevedo de Oliveira**

Graduanda em Licenciatura em Pedagogia  
Universidade de Vassouras, Campus Saquarema, Rio de Janeiro, Brasil  
Lattes: <http://lattes.cnpq.br/8188203429100396>

**Dalmira Oliveira da Silva da Conceição**

Graduanda em Licenciatura em Pedagogia  
Universidade de Vassouras, Campus Saquarema, Rio de Janeiro, Brasil  
Lattes: <http://lattes.cnpq.br/9190395077535667>

**Flaviane Melo de Anchieta**

Mestre em Educação Inclusiva e Diversidade  
Universidade de Vassouras, Campus Saquarema, Rio de Janeiro, Brasil  
Lattes: <http://lattes.cnpq.br/2154074100022143>

**Luciano Carvalho Rapagna**

Doutor em Biologia Marinha e Ambientes Costeiros  
Universidade de Vassouras Campus Saquarema, Rio de Janeiro, Brasil  
ORCID: <https://Orcid.Org/0000-0002-9009-4463>

#### RESUMO

O presente artigo analisa a relação entre escolas interativas e inclusão social, com ênfase na importância da adaptação pedagógica às especificidades das crianças. Trata-se de uma revisão bibliográfica, de abordagem qualitativa e caráter exploratório, fundamentada em legislações educacionais brasileiras, documentos internacionais e autores que discutem educação inclusiva, desenvolvimento integral, formação docente e metodologias ativas. O objetivo do estudo é compreender como a trajetória histórica da educação inclusiva, a individualização do ensino, a flexibilização curricular e as metodologias participativas podem favorecer o acesso, a permanência, a aprendizagem e a participação de todos os estudantes. A análise evidenciou que a inclusão escolar não se limita à matrícula, pois exige reorganização institucional, formação continuada dos professores, avaliação processual, uso de recursos diversificados e reconhecimento da diversidade como princípio pedagógico. Os resultados indicam que práticas interativas, colaborativas e centradas no estudante ampliam a autonomia, o protagonismo e o desenvolvimento cognitivo, social e emocional. Conclui-se que a efetivação da educação inclusiva depende da articulação entre políticas públicas,



compromisso docente e práticas pedagógicas flexíveis, capazes de construir uma escola mais justa, acessível e democrática.

**Palavras-chave:** Educação inclusiva; Escolas interativas; Desenvolvimento integral; Metodologias ativas; Adaptação curricular.

### ABSTRACT

This article analyzes the relationship between interactive schools and social inclusion, emphasizing the importance of pedagogical adaptation to children's specific needs. It is a bibliographic review with a qualitative and exploratory approach, based on Brazilian educational legislation, international documents, and authors who discuss inclusive education, integral development, teacher education, and active methodologies. The study aims to understand how the historical trajectory of inclusive education, individualized teaching, curriculum flexibility, and participatory methodologies can favor access, permanence, learning, and participation for all students. The analysis showed that school inclusion is not limited to enrollment, as it requires institutional reorganization, continuing teacher education, formative assessment, diversified resources, and recognition of diversity as a pedagogical principle. The findings indicate that interactive, collaborative, and student-centered practices strengthen autonomy, protagonism, and cognitive, social, and emotional development. It is concluded that effective inclusive education depends on the articulation between public policies, teacher commitment, and flexible pedagogical practices capable of building a fairer, more accessible, and democratic school.

**Keywords:** Inclusive education; Interactive schools; Integral development; Active methodologies; Curriculum adaptation.

## 1 INTRODUÇÃO

A educação inclusiva constitui, na contemporaneidade, um dos principais desafios dos sistemas educacionais, pois reafirma o direito de todos à aprendizagem e exige que a escola reconheça a diversidade humana como dimensão constitutiva do processo educativo. Nessa perspectiva, pensar a escola como espaço democrático implica superar práticas historicamente excludentes que marcaram a trajetória educacional, especialmente em relação às pessoas com deficiência, às crianças em situação de vulnerabilidade social e aos estudantes que não se ajustavam aos padrões homogêneos de ensino.

Ao longo da história, a educação passou por diferentes momentos, transitando da exclusão para a segregação, da segregação para a integração e, posteriormente, para o paradigma da inclusão. Essas transformações refletem mudanças sociais, políticas, legais e culturais que influenciaram a maneira como



a infância, a deficiência e a diferença foram compreendidas no ambiente escolar. Contudo, a consolidação de uma perspectiva inclusiva não se efetiva apenas por meio da matrícula no ensino regular, pois requer condições reais de permanência, participação, aprendizagem e desenvolvimento integral.

Nesse contexto, a adaptação às especificidades das crianças emerge como princípio indispensável à construção de uma escola inclusiva. Tal adaptação envolve o reconhecimento das singularidades, o respeito aos diferentes ritmos de aprendizagem, a flexibilização curricular, o uso de estratégias pedagógicas diversificadas e a adoção de avaliações processuais e formativas. Dessa forma, a inclusão deixa de ser compreendida como favor ou concessão e passa a ser assumida como direito educacional, ético e social.

As escolas interativas assumem papel relevante nesse debate, pois se organizam a partir da participação ativa dos estudantes, da mediação docente, da colaboração entre pares e da valorização das experiências de vida. A interação, quando articulada a metodologias ativas e práticas inclusivas, amplia as possibilidades de aprendizagem e favorece a autonomia, o protagonismo e o desenvolvimento integral. Assim, o presente artigo tem como objetivo analisar a evolução histórica da educação inclusiva, discutir a importância da adaptação às especificidades das crianças e refletir sobre o papel das metodologias ativas como instrumentos potencializadores da inclusão social e escolar.

## **2 REVISÃO DE LITERATURA**

### **2.1 EVOLUÇÃO HISTÓRICA DA EDUCAÇÃO INCLUSIVA**

A trajetória da educação inclusiva revela um processo histórico marcado por tensões, permanências e rupturas. Durante longo período, pessoas com deficiência foram excluídas dos espaços escolares e sociais, sendo compreendidas a partir de concepções assistencialistas, medicalizantes ou normativas. Com o avanço dos direitos humanos e das políticas educacionais, a educação passou a ser afirmada como direito de todos, o que exigiu a revisão das práticas pedagógicas e da própria organização escolar.

A Constituição Federal de 1988 estabelece a educação como direito de todos e dever do Estado e da família, orientada ao pleno desenvolvimento da pessoa e ao preparo para a cidadania (Brasil, 1988). Posteriormente, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional reforçou a oferta da educação especial preferencialmente na rede regular de ensino, reconhecendo a necessidade de serviços de apoio, recursos específicos e professores preparados para atender às necessidades dos estudantes (Brasil, 1996). A Lei Brasileira de Inclusão ampliou esse entendimento ao afirmar o direito a um sistema educacional inclusivo em todos os níveis e modalidades, com recursos de acessibilidade, adaptações razoáveis e medidas individualizadas e coletivas (Brasil, 2015).



### **2.1.1 Período excludente até o século XIX**

No período anterior ao século XIX, a educação era predominantemente restrita às elites econômicas e culturais. A escolarização, compreendida como privilégio, não alcançava grande parte da população, sobretudo crianças pobres, pessoas com deficiência e sujeitos considerados fora dos padrões sociais vigentes. Essa realidade expressava uma concepção excludente de sociedade, na qual o acesso ao conhecimento era limitado por critérios de classe, origem social, gênero e condição física ou intelectual.

Nesse cenário, crianças com deficiência eram invisibilizadas pelo sistema educacional e, muitas vezes, privadas do convívio social e escolar. A exclusão não ocorria apenas pela ausência de matrícula, mas também por uma visão limitada sobre aprendizagem, desenvolvimento e humanidade. A escola, quando existente, operava com padrões rígidos de normalidade, sem reconhecer os diferentes modos de aprender e de participar.

Mantoan (2015) observa que a história da educação brasileira é atravessada por processos de fracasso e evasão escolar que se relacionam a práticas excludentes e seletivas. Ainda que a autora analise contextos posteriores, sua reflexão contribui para compreender que a exclusão educacional não é fenômeno isolado, mas resultado de estruturas sociais e escolares que historicamente negligenciaram a diversidade.

A ausência de políticas públicas voltadas à inclusão contribuiu para a consolidação de práticas assistencialistas e segregadoras. Pereira e Saraiva (2017) destacam que a deficiência, durante muito tempo, foi tratada como responsabilidade quase exclusiva das famílias e de instituições filantrópicas, sem que o Estado assumisse plenamente a garantia do direito à educação. Assim, compreender esse período é essencial para reconhecer que a escola inclusiva contemporânea nasce como resposta a uma longa trajetória de negação de direitos.

### **2.1.2 Segregação entre o século XIX e meados do século XX**

Do século XIX até meados do século XX, a educação das pessoas com deficiência passou a ser organizada, em muitos contextos, por meio de instituições e escolas especiais. Embora esse movimento tenha representado certa visibilidade para sujeitos antes totalmente excluídos, também consolidou uma lógica segregadora, pois o atendimento educacional ocorria separado do convívio escolar comum.

A criação de espaços especializados esteve vinculada a concepções biomédicas da deficiência, que a compreendiam como condição individual a ser corrigida, tratada ou normalizada. Mello e Nuernberg (2022) analisam que o modelo biomédico da deficiência se relaciona a práticas institucionais voltadas ao controle dos corpos e à tentativa de adequação dos sujeitos a padrões considerados normais. Essa compreensão reduziu a deficiência a uma limitação individual, deslocando para a pessoa a responsabilidade por sua participação social.



A segregação escolar reforçou estigmas e dificultou o reconhecimento das potencialidades dos estudantes com deficiência. Ao afastá-los dos ambientes comuns de aprendizagem, a escola especial, em muitos casos, produziu um percurso paralelo e limitado, distanciado do currículo comum e das interações sociais com os demais estudantes. Nesse sentido, a crítica contemporânea à segregação não nega a importância dos apoios especializados, mas questiona a separação como princípio organizador da educação.

Os debates internacionais sobre direitos humanos e as lutas sociais contra a discriminação foram fundamentais para problematizar esse modelo. A Declaração Universal dos Direitos Humanos afirmou a educação como direito de toda pessoa (ONU, 1948), e a Declaração de Salamanca reafirmou que as escolas devem acolher todas as crianças, independentemente de suas condições físicas, intelectuais, sociais, emocionais, linguísticas ou outras (Unesco, 1994). Esses documentos fortaleceram a compreensão de que a diversidade deve ser considerada no interior da escola comum, e não afastada dela.

### **2.1.3 Integração escolar nas décadas de 1960 a 1980**

Entre as décadas de 1960 e 1980, o modelo de integração escolar representou um avanço em relação à segregação, pois passou a defender a presença de estudantes com deficiência no ensino regular. Entretanto, a integração ainda se baseava na ideia de que o aluno deveria adaptar-se às estruturas escolares existentes. A escola comum permanecia praticamente inalterada em seu currículo, em sua metodologia e em seus processos avaliativos.

Nesse modelo, os estudantes eram inseridos no ambiente regular quando demonstravam condições de acompanhar as exigências escolares previamente estabelecidas. Aqueles que não se ajustavam ao ritmo, aos conteúdos ou às formas tradicionais de avaliação continuavam sendo encaminhados a classes ou instituições especiais. Assim, a integração promoveu acesso parcial, mas não garantiu, de forma plena, participação e aprendizagem.

Piccolo e Mendes (2012) contribuem para compreender a deficiência como fenômeno social e histórico, e não apenas como característica individual. Essa leitura permite perceber que as barreiras escolares não decorrem exclusivamente das condições dos estudantes, mas também da forma como a escola organiza seus espaços, tempos, currículos e interações. Dessa maneira, a integração revelou limites importantes, pois manteve a lógica de adaptação do sujeito à escola, sem exigir transformação institucional efetiva.

A superação desse paradigma exigiu deslocar a pergunta central do processo educativo. Em vez de questionar se o aluno está preparado para acompanhar a escola, o paradigma inclusivo passou a perguntar como a escola pode se reorganizar para garantir aprendizagem e participação a todos. Esse deslocamento é decisivo para a construção de escolas interativas, acessíveis e socialmente comprometidas.



#### 2.1.4 Inclusão escolar da década de 1990 em diante

A partir da década de 1990, a inclusão escolar ganhou centralidade nas políticas educacionais e passou a ser associada à garantia de direitos, à igualdade de oportunidades e à superação das barreiras que impedem a participação dos estudantes. A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional reafirmou a educação especial como modalidade preferencialmente ofertada na rede regular de ensino (Brasil, 1996), enquanto a Lei Brasileira de Inclusão consolidou a responsabilidade do poder público na garantia de sistema educacional inclusivo, recursos de acessibilidade e apoio às necessidades específicas dos estudantes (Brasil, 2015).

Mais recentemente, a Política Nacional de Educação Especial Inclusiva, instituída pelo Decreto nº 12.686/2025 e alterada pelo Decreto nº 12.773/2025, reforçou a transversalidade da educação especial e a organização de apoios para a participação, permanência e aprendizagem dos estudantes público da educação especial (Brasil, 2025a; Brasil, 2025b). O novo Plano Nacional de Educação, aprovado pela Lei nº 15.388/2026, também reafirma a necessidade de superar desigualdades educacionais, ampliar oportunidades e promover qualidade com equidade (Brasil, 2026).

Apesar dos avanços legais, a inclusão escolar ainda enfrenta desafios significativos. A formação docente é um dos aspectos centrais desse processo, pois o professor precisa compreender as necessidades educacionais dos estudantes, planejar estratégias diversificadas e atuar como mediador da aprendizagem. Tavares, Santos e Freitas (2016) ressaltam que a formação do professor influencia diretamente sua atuação em sala de aula, especialmente diante das demandas da inclusão.

Jesus e Borges (2018) também destacam que a formação inicial e continuada de professores constitui um dos pilares da educação inclusiva no Brasil. Para que a inclusão se efetive, é necessário que a escola ofereça condições de trabalho, tempos de planejamento, recursos pedagógicos, articulação com o atendimento educacional especializado e espaços de reflexão coletiva. Vieira e Omote (2021) reforçam que processos permanentes de formação e troca de experiências contribuem para práticas mais seguras, efetivas e inclusivas.

## 2.2 A IMPORTÂNCIA DA ADAPTAÇÃO ÀS ESPECIFICIDADES DAS CRIANÇAS

A adaptação às especificidades das crianças constitui princípio fundamental para que a inclusão escolar ultrapasse o plano legal e se concretize nas práticas pedagógicas. Adaptar não significa reduzir expectativas ou simplificar indevidamente o currículo, mas reorganizar estratégias, recursos, tempos e formas de avaliação para garantir que todos tenham condições reais de aprender. Essa concepção reconhece que os estudantes apresentam histórias, ritmos, interesses e modos de aprendizagem distintos.

A escola inclusiva precisa compreender a diversidade como ponto de partida do planejamento pedagógico. Nesse sentido, a adaptação curricular, a individualização do ensino e a flexibilização



metodológica devem ser pensadas como direitos educacionais, e não como práticas excepcionais. Quando a escola assume essa responsabilidade, desloca-se de uma lógica de padronização para uma lógica de equidade.

### **2.2.1 Individualização do ensino**

A individualização do ensino é uma estratégia indispensável à educação inclusiva. Ela parte do reconhecimento de que cada criança possui características próprias, necessidades específicas e potencialidades a serem desenvolvidas. Essa perspectiva rompe com o modelo homogêneo de ensino, no qual todos os estudantes são submetidos às mesmas atividades, aos mesmos tempos e às mesmas formas de avaliação, independentemente de suas condições reais de aprendizagem.

A Declaração de Salamanca enfatiza que as escolas devem acomodar todas as crianças, considerando suas condições e diferenças (Unesco, 1994). No Brasil, a LDB prevê currículos, métodos, técnicas, recursos educativos e organização específicos para atender às necessidades dos estudantes público da educação especial (Brasil, 1996). A individualização, portanto, não é uma escolha meramente metodológica, mas uma exigência legal e pedagógica.

Respeitar o ritmo de aprendizagem de cada estudante não significa diminuir o compromisso com o conhecimento. Ao contrário, significa criar caminhos para que o estudante acesse os conteúdos de maneira significativa. Nesse processo, o professor pode utilizar recursos visuais, materiais concretos, tecnologias assistivas, atividades em pares, propostas lúdicas, roteiros graduados e diferentes instrumentos avaliativos.

A individualização também exige olhar atento para as barreiras existentes no contexto escolar. A deficiência, compreendida a partir do modelo social, resulta da interação entre impedimentos individuais e barreiras sociais, culturais, comunicacionais, arquitetônicas e pedagógicas. Assim, o foco da intervenção não deve recair apenas sobre o estudante, mas sobre a reorganização do ambiente para ampliar suas possibilidades de participação.

### **2.2.2 Educação inclusiva na prática**

A educação inclusiva, quando assumida na prática, exige mudanças estruturais e pedagógicas. Não basta afirmar que a escola é inclusiva; é necessário que o currículo, as metodologias, os recursos e a avaliação estejam orientados à participação de todos. A adaptação curricular torna-se, nesse contexto, elemento central para a construção de percursos formativos acessíveis.

Magalhães e Lage (2002) contribuem para compreender que a história da educação especial foi marcada por atendimentos institucionalizados e por concepções que justificavam a separação em razão das deficiências. A perspectiva inclusiva, por sua vez, questiona essa lógica e defende que a escola comum deve organizar respostas pedagógicas capazes de acolher a diversidade.



Libâneo (2013) compreende a prática educativa como fenômeno social, o que permite afirmar que a escola precisa responder às exigências de uma sociedade democrática. Assim, adaptar o currículo não significa criar um currículo paralelo, mas garantir diferentes formas de acesso ao conhecimento comum. Essa adaptação pode envolver seleção de estratégias, organização do tempo, uso de recursos de apoio, mediação docente e flexibilização dos instrumentos avaliativos.

A avaliação inclusiva deve ser diagnóstica, processual e formativa. Ela não pode limitar-se à classificação ou comparação entre estudantes, pois sua função é acompanhar o desenvolvimento, identificar necessidades, reconhecer avanços e orientar intervenções pedagógicas. Portfólios, registros de observação, atividades diversificadas, autoavaliação e devolutivas individualizadas podem contribuir para uma avaliação mais justa e coerente com os princípios da inclusão.

Cunha (2017) destaca que a crença no potencial de aprendizagem dos estudantes é condição fundamental para a inclusão. Desse modo, a postura docente, a abertura para o planejamento colaborativo e a disposição para rever práticas são elementos decisivos para que a educação inclusiva se torne realidade no cotidiano da sala de aula.

### **2.2.3 Desenvolvimento integral**

O desenvolvimento integral pressupõe que crianças e adolescentes não sejam compreendidos apenas pelo desempenho cognitivo. A aprendizagem envolve dimensões emocionais, sociais, culturais, corporais e afetivas. Portanto, uma escola inclusiva precisa considerar o estudante em sua totalidade, reconhecendo que sua participação no ambiente escolar é influenciada por relações, contextos e experiências.

A teoria bioecológica do desenvolvimento humano, proposta por Bronfenbrenner (1989, 1996) e aprofundada por Bronfenbrenner e Morris (1998), contribui para compreender o desenvolvimento como resultado das interações entre pessoa, processo, contexto e tempo. Essa perspectiva evidencia que a aprendizagem ocorre nas relações estabelecidas entre estudante, família, escola, comunidade e demais sistemas sociais.

Com base nessa compreensão, a escola deve valorizar as potencialidades individuais e promover experiências que fortaleçam não apenas o conhecimento acadêmico, mas também a autonomia, a comunicação, a cooperação, a empatia e a participação social. Freire (1993) reforça a importância de relacionar a experiência escolar à leitura do mundo, o que indica que o ensino precisa dialogar com a vida concreta dos estudantes.

O desenvolvimento integral também demanda articulação entre escola, família e comunidade. Quando esses contextos atuam de forma colaborativa, ampliam-se as possibilidades de acompanhamento, apoio e participação. A inclusão social, nesse sentido, não se restringe ao interior da escola, mas envolve a construção de relações mais justas, acessíveis e respeitadas nos diferentes espaços de convivência.



### 2.3 METODOLOGIAS ATIVAS E INCLUSÃO

As metodologias ativas são estratégias pedagógicas que favorecem a participação do estudante no processo de construção do conhecimento. Ao deslocarem o aluno da posição de receptor passivo para a condição de sujeito ativo, essas metodologias aproximam-se dos princípios da educação inclusiva, pois valorizam a autonomia, a colaboração, a experiência e a resolução de problemas reais.

Berbel (2011) afirma que as metodologias ativas favorecem a autonomia dos estudantes e possibilitam aprendizagens articuladas a desafios da prática social. Paiva et al. (2016), ao discutirem metodologias ativas de ensino-aprendizagem, destacam que tais abordagens rompem com modelos centrados exclusivamente na transmissão de conteúdos e ampliam a participação discente.

Entre as estratégias possíveis, destacam-se a aprendizagem baseada em projetos, a aprendizagem baseada em problemas, a sala de aula invertida, a gamificação, o trabalho colaborativo, as rodas de conversa e o uso pedagógico de tecnologias digitais. Essas propostas permitem que os estudantes aprendam por meio da investigação, da interação, da experimentação e da produção coletiva.

A aprendizagem baseada em projetos favorece a relação entre conhecimento escolar e realidade social, permitindo que os alunos investiguem problemas, construam hipóteses e proponham soluções. Souza, Amaral e Schimiguel (2006) ressaltam a importância de situações-problema para a aquisição de competências e habilidades relacionadas ao contexto sociocultural dos sujeitos. Essa proposta é especialmente relevante em escolas interativas, pois estimula colaboração, autoria e sentido para a aprendizagem.

A aprendizagem híbrida e a sala de aula invertida também podem favorecer a inclusão quando utilizadas de forma acessível e planejada. Recursos digitais, vídeos, materiais de apoio, ambientes virtuais e atividades presenciais orientadas permitem diferentes formas de contato com o conteúdo. Contudo, tais recursos devem considerar acessibilidade, linguagem clara, mediação docente e condições reais de acesso dos estudantes.

A gamificação, por sua vez, pode ampliar o engajamento e a motivação quando utilizada com intencionalidade pedagógica. Ao incorporar desafios, regras, cooperação, feedback e progressão, ela favorece a participação de diferentes perfis de estudantes. Entretanto, seu uso deve evitar competição excludente e priorizar experiências colaborativas, respeitosas e acessíveis.

Nessa perspectiva, o professor assume o papel de mediador da aprendizagem. Cabe ao docente organizar situações significativas, acompanhar os estudantes, oferecer apoio, propor desafios adequados e diversificar estratégias. Silva (2009) destaca a importância do protagonismo discente nos ambientes de aprendizagem, enquanto Araújo Júnior (2017) aponta que as tecnologias digitais podem ampliar possibilidades pedagógicas quando articuladas a objetivos formativos claros.



Assim, as metodologias ativas contribuem para a inclusão porque ampliam as formas de participação e expressão dos estudantes. Quando associadas à adaptação curricular e à avaliação formativa, essas estratégias tornam a escola mais interativa, acessível e comprometida com o desenvolvimento integral.

### **3 METODOLOGIA**

O presente estudo caracteriza-se como uma revisão bibliográfica, de abordagem qualitativa e caráter exploratório. A pesquisa bibliográfica permite reunir, analisar e interpretar produções teóricas, documentos legais e publicações acadêmicas relacionadas ao tema investigado, possibilitando a construção de uma compreensão crítica sobre escolas interativas, inclusão social e adaptação às especificidades das crianças. Conforme Gil (2022), esse tipo de pesquisa é desenvolvido a partir de material já elaborado, especialmente livros, artigos científicos, legislações e documentos institucionais.

A abordagem qualitativa foi adotada por permitir a análise interpretativa dos significados atribuídos à educação inclusiva, à individualização do ensino, ao desenvolvimento integral e às metodologias ativas. O caráter exploratório justifica-se pela intenção de ampliar a compreensão do fenômeno estudado, identificando fundamentos históricos, legais e pedagógicos que sustentam práticas inclusivas.

Foram consideradas obras de autores da área da educação, educação inclusiva, desenvolvimento humano e metodologias ativas, além de documentos legais e normativos, como a Constituição Federal de 1988, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, a Lei Brasileira de Inclusão, a Declaração de Salamanca, a Política Nacional de Educação Especial Inclusiva e o Plano Nacional de Educação. A análise foi organizada por eixos temáticos: trajetória histórica da educação inclusiva, adaptação às especificidades das crianças, desenvolvimento integral e metodologias ativas.

Por se tratar de pesquisa bibliográfica, sem coleta de dados diretamente com seres humanos, aplicação de instrumentos, observação de participantes ou intervenção em campo, não houve necessidade de submissão ao Comitê de Ética em Pesquisa nem de utilização de Termo de Consentimento Livre e Esclarecido. Ainda assim, o estudo respeita os princípios éticos da produção acadêmica, com indicação das fontes consultadas e organização das referências conforme as normas da ABNT.

### **4 RESULTADOS E DISCUSSÃO**

A análise bibliográfica evidenciou que a inclusão escolar é resultado de um processo histórico de superação gradual da exclusão, da segregação e da integração. O estudo demonstrou que a presença do estudante no ensino regular, por si só, não garante inclusão, pois a efetivação desse direito depende da reorganização da escola em suas dimensões pedagógica, curricular, avaliativa, relacional e institucional.

O primeiro resultado relevante refere-se à necessidade de compreender a diversidade como princípio organizador do trabalho pedagógico. A escola inclusiva não deve partir da ideia de aluno padrão, mas do



reconhecimento de que os estudantes aprendem de formas diferentes e demandam múltiplas estratégias de ensino. Assim, a individualização do ensino e a flexibilização curricular aparecem como práticas indispensáveis para garantir equidade.

O segundo resultado aponta que a formação docente é elemento central para a inclusão. As legislações garantem direitos, mas sua materialização depende de professores preparados, apoiados institucionalmente e inseridos em processos permanentes de reflexão sobre a prática. A formação inicial e continuada precisa contemplar conhecimentos sobre deficiência, acessibilidade, tecnologias assistivas, avaliação inclusiva, desenvolvimento humano e metodologias participativas.

O terceiro resultado refere-se à importância do desenvolvimento integral. A aprendizagem não pode ser reduzida ao desempenho acadêmico mensurável, pois envolve dimensões cognitivas, sociais, emocionais, comunicacionais e culturais. Quando a escola valoriza essas dimensões, amplia a participação dos estudantes e fortalece vínculos, pertencimento e autonomia.

O quarto resultado evidencia que as metodologias ativas podem atuar como estratégias favoráveis à inclusão quando planejadas com intencionalidade, acessibilidade e mediação docente. Projetos, problemas, jogos, colaboração e recursos digitais podem ampliar o protagonismo dos estudantes, desde que não reforcem desigualdades de acesso ou excluam aqueles que necessitam de apoios específicos.

Desse modo, os achados indicam que escolas interativas e inclusivas dependem da articulação entre políticas públicas, gestão escolar, formação docente, participação familiar e práticas pedagógicas flexíveis. A inclusão social, nesse sentido, não se limita à adaptação pontual de atividades, mas exige uma cultura escolar comprometida com o direito de todos à aprendizagem.

## 5 CONCLUSÃO

O presente artigo analisou a importância das escolas interativas e da inclusão social, com foco na adaptação às especificidades das crianças. A partir da revisão bibliográfica realizada, foi possível compreender que a educação inclusiva resulta de uma trajetória histórica marcada por exclusão, segregação, integração e luta pela garantia de direitos. Embora os avanços legais sejam significativos, sua efetivação depende de mudanças concretas na organização das práticas escolares.

A pesquisa evidenciou que adaptar o ensino às especificidades das crianças não significa reduzir expectativas ou criar percursos inferiores, mas garantir condições adequadas para que cada estudante participe, aprenda e se desenvolva. A individualização do ensino, a flexibilização curricular, a avaliação formativa e o uso de recursos diversificados são estratégias essenciais para a construção de uma escola mais justa e acessível.

Também se constatou que o desenvolvimento integral deve orientar a prática pedagógica inclusiva. A escola precisa considerar o estudante em suas dimensões cognitivas, emocionais, sociais, culturais e



relacionais, promovendo experiências que favoreçam autonomia, cooperação, pertencimento e participação social. Nesse processo, a articulação entre família, escola, comunidade e políticas públicas é indispensável.

As metodologias ativas foram identificadas como ferramentas importantes para fortalecer a inclusão, pois favorecem o protagonismo, a colaboração e a construção significativa do conhecimento. No entanto, sua eficácia depende do planejamento docente, da acessibilidade dos recursos utilizados e da capacidade da escola de reconhecer e remover barreiras à aprendizagem.

Conclui-se que a construção de escolas interativas e inclusivas exige compromisso ético, político e pedagógico com a diversidade. A inclusão não se realiza apenas pela matrícula ou pela existência de leis, mas pela transformação cotidiana das práticas escolares. Assim, uma escola verdadeiramente inclusiva é aquela que reconhece as singularidades das crianças, valoriza suas potencialidades e organiza condições reais para que todos aprendam, participem e se desenvolvam plenamente.

## REFERÊNCIAS

ARAÚJO JÚNIOR, Carlos Fernando de. Tecnologias digitais e educação a distância: pesquisa e inovação no ensino superior. São Paulo: Terracota, 2017.

BERBEL, Neusi Aparecida Navas. As metodologias ativas e a promoção da autonomia de estudantes. *Semina: Ciências Sociais e Humanas*, Londrina, v. 32, n. 1, p. 25-40, 2011. Disponível em: <https://ojs.uel.br/revistas/uel/index.php/seminasoc/article/view/10326>. Acesso em: 31 maio 2026.

BRASIL. Constituição da República Federativa do Brasil de 1988. Brasília, DF: Presidência da República, 1988. Disponível em: [https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/constituicao/constituicaocompilado.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicaocompilado.htm). Acesso em: 31 maio 2026.

BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília, DF: Presidência da República, 1996. Disponível em: [https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/19394.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm). Acesso em: 31 maio 2026.

BRASIL. Lei nº 13.146, de 6 de julho de 2015. Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência. Brasília, DF: Presidência da República, 2015. Disponível em: [https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2015-2018/2015/lei/113146.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2015/lei/113146.htm). Acesso em: 31 maio 2026.

BRASIL. Decreto nº 12.686, de 20 de outubro de 2025. Institui a Política Nacional de Educação Especial Inclusiva e a Rede Nacional de Educação Especial Inclusiva. Brasília, DF: Presidência da República, 2025a. Disponível em: [https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2023-2026/2025/decreto/d12686.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2023-2026/2025/decreto/d12686.htm). Acesso em: 31 maio 2026.

BRASIL. Decreto nº 12.773, de 8 de dezembro de 2025. Altera o Decreto nº 12.686, de 20 de outubro de 2025, que institui a Política Nacional de Educação Especial Inclusiva e a Rede Nacional de Educação Especial Inclusiva. Brasília, DF: Presidência da República, 2025b. Disponível em: [https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2023-2026/2025/decreto/d12773.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2023-2026/2025/decreto/d12773.htm). Acesso em: 31 maio 2026.



BRASIL. Lei nº 15.249, de 3 de novembro de 2025. Altera a Lei nº 10.098, de 19 de dezembro de 2000, e a Lei nº 13.146, de 6 de julho de 2015, para dispor sobre sistemas de comunicação aumentativa e alternativa de baixa tecnologia. Brasília, DF: Presidência da República, 2025c. Disponível em: [https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2023-2026/2025/lei/115249.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2023-2026/2025/lei/115249.htm). Acesso em: 31 maio 2026.

BRASIL. Lei nº 15.388, de 14 de abril de 2026. Aprova o Plano Nacional de Educação (PNE). Brasília, DF: Presidência da República, 2026. Disponível em: [https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2023-2026/2026/lei/115388.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2023-2026/2026/lei/115388.htm). Acesso em: 31 maio 2026.

BRONFENBRENNER, Urie. Ecological systems theory. *Annals of Child Development*, Greenwich, v. 6, p. 187-249, 1989.

BRONFENBRENNER, Urie. *A ecologia do desenvolvimento humano: experimentos naturais e planejados*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1996.

BRONFENBRENNER, Urie; MORRIS, Pamela A. The ecology of developmental processes. In: DAMON, William; LERNER, Richard M. (org.). *Handbook of child psychology: theoretical models of human development*. 5. ed. New York: John Wiley, 1998. v. 1, p. 993-1028.

CUNHA, Eugênio. *Autismo e inclusão: psicopedagogia e práticas educativas na escola e na família*. 7. ed. Rio de Janeiro: Wak, 2017.

FREIRE, Paulo. *Professora sim, tia não: cartas a quem ousa ensinar*. São Paulo: Olho d'Água, 1993.

GIL, Antonio Carlos. *Como elaborar projetos de pesquisa*. 7. ed. São Paulo: Atlas, 2022.

JESUS, Denise Meyrelles de; BORGES, Carla Salati. Formação inicial de professores na perspectiva inclusiva: quais desenhos? In: OLIVEIRA, Anna Augusta Sampaio de et al. (org.). *Formação de professores e práticas educacionais inclusivas*. Curitiba: CRV, 2018.

LIBÂNEO, José Carlos. *Didática*. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2013.

MAGALHÃES, Rita de Cássia Barbosa Paiva; LAGE, Aline Maria Vieira. *Reflexões sobre a diferença: uma introdução à educação especial*. Fortaleza: Edições Demócrito Rocha, 2002.

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

MELLO, Anahi Guedes de; NUERNBERG, Adriano Henrique. Estudos da deficiência na educação: anticapacitismo, interseccionalidade e ética do cuidado. In: SILVA, Solange Cristina da; BECHE, Rose Clér Estivalete; COSTA, Laureane Marília de Lima (org.). *Estudos da deficiência na educação: anticapacitismo, interseccionalidade e ética do cuidado*. Florianópolis: UDESC, 2022.

ONU. *Declaração Universal dos Direitos Humanos*. Paris: Organização das Nações Unidas, 1948. Disponível em: [https://www.ohchr.org/sites/default/files/UDHR/Documents/UDHR\\_Translations/por.pdf](https://www.ohchr.org/sites/default/files/UDHR/Documents/UDHR_Translations/por.pdf). Acesso em: 31 maio 2026.

PAIVA, Marlla Rúbya Ferreira et al. Metodologias ativas de ensino-aprendizagem: revisão integrativa. *SANARE*, Sobral, v. 15, n. 2, p. 145-153, 2016. Disponível em: <https://sanare.emnuvens.com.br/sanare/article/view/1049>. Acesso em: 31 maio 2026.



PEREIRA, Jaqueline Aparecida; SARAIVA, Joseana Maria. Trajetória histórico-social da população deficiente: da exclusão à inclusão social. *SER Social*, Brasília, v. 19, n. 40, p. 168-185, 2017.

PICCOLO, Gustavo Martins; MENDES, Enicéia Gonçalves. Nas pegadas da história: relações entre deficiência e sociedade. *Revista Educação Especial*, Santa Maria, v. 25, n. 42, p. 29-42, 2012. Disponível em: <https://periodicos.ufsm.br/educacaoespecial/article/view/4767>. Acesso em: 31 maio 2026.

PIMENTA, Selma Garrido. *Saberes pedagógicos e atividade docente*. São Paulo: Cortez, 2012.

SILVA, Andréa Corrêa da. *Aprendizagem em ambientes virtuais e educação a distância*. Porto Alegre: Mediação, 2009.

SOUZA, C. A.; AMARAL, S. F.; SCHIMIGUEL, J. *Aprendizagem baseada em problemas e projetos no ensino*. *Revista Brasileira de Aprendizagem Aberta e a Distância*, São Paulo, 2006.

TAVARES, Lúcia Maria de Fátima Lopes; SANTOS, Larissa Medeiros Marinho dos; FREITAS, Maria Nivalda de Carvalho. A educação inclusiva: um estudo sobre a formação docente. *Revista Brasileira de Educação Especial*, Marília, v. 22, n. 4, p. 527-542, 2016.

UNESCO. *Declaração de Salamanca sobre princípios, políticas e práticas na área das necessidades educativas especiais*. Salamanca: Unesco, 1994. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/salamanca.pdf>. Acesso em: 31 maio 2026.

VIEIRA, Camila Mugnai; OMOTE, Sadao. Atitudes sociais de professores frente à inclusão: formação e mudança. *Revista Brasileira de Educação Especial*, Marília, v. 27, p. 743-758, 2021. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbee/>. Acesso em: 31 maio 2026.