


## OS DESAFIOS DA INCLUSÃO NO ESPAÇO DA SALA DE AULA: COMO MANTER CRIANÇAS ATÍPICAS

 <https://doi.org/10.63330/aurumpub.046-004>

**Eunice Miranda da Silva**

Mestrado em Ciências da Educação

Universidade Del Sol – UNADES, Assunção - Paraguai

E-mail: eunicemsilva@hotmail.com

Lattes: <https://lattes.cnpq.br/6817290729125229>

### RESUMO

O presente artigo tem como objetivo analisar criticamente os fundamentos, práticas e perspectivas transformadoras da educação inclusiva no contexto escolar contemporâneo. A partir de uma abordagem qualitativa, desenvolveu-se uma revisão bibliográfica aprofundada com base em autores que discutem os limites da escola enquanto instituição disciplinar, os entraves e avanços das políticas públicas brasileiras de inclusão, bem como os desafios enfrentados na prática docente e institucional. Inicialmente, problematiza-se a estrutura normativa da escola moderna, cuja lógica disciplinar dificulta o acolhimento das diferenças e reproduz padrões que excluem sujeitos diversos. Em seguida, são discutidas as diretrizes da Política Nacional de Educação Inclusiva, evidenciando avanços legais e obstáculos à sua efetivação nas escolas públicas. Por fim, abordam-se possibilidades de transformação educacional a partir da construção de uma cultura institucional inclusiva, que valorize a diversidade, promova a formação continuada dos profissionais da educação e favoreça práticas pedagógicas colaborativas, democráticas e sensíveis à singularidade dos estudantes. Conclui-se que a inclusão escolar vai além da adaptação física ou curricular, demandando rupturas profundas com paradigmas excludentes e a construção de novos sentidos para a educação. Somente por meio do comprometimento político, pedagógico e ético das instituições escolares será possível consolidar uma educação verdadeiramente democrática, equitativa e acolhedora para todos os sujeitos.

**Palavras-chave:** Educação inclusiva; Prática pedagógica; Cultura escolar; Transformação institucional.

### 1 INTRODUÇÃO

A educação inclusiva configura-se como um paradigma fundamental para a construção de uma sociedade mais equitativa, democrática e plural. No contexto escolar contemporâneo, os debates em torno da inclusão educacional ganham relevância diante da necessidade urgente de superar modelos excludentes que historicamente marginalizaram sujeitos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento, altas habilidades/superdotação, entre outros. Tal abordagem busca garantir não apenas o acesso, mas

principalmente a permanência, a participação e a aprendizagem significativa de todos os estudantes, valorizando a diversidade como princípio pedagógico e ético. A escola contemporânea, nesse sentido, é desafiada a se reinventar a partir de práticas pedagógicas que respeitem os diferentes modos de aprender, reconhecendo a pluralidade de identidades e trajetórias como enriquecedoras do processo educativo (Cândido; De Vasconcelos; Pinto, 2022). Para além de adaptações físicas ou curriculares pontuais, a educação inclusiva demanda transformações estruturais, culturais e didático-pedagógicas, que ressignifiquem a função social da escola e o papel dos profissionais da educação (Carneiro et al., 2025).

O debate sobre a educação inclusiva insere-se no bojo das políticas públicas de educação, que ao longo das últimas décadas vêm sendo tensionadas por lutas sociais, legislações nacionais e pactos internacionais. A promulgação da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (2008) e os avanços normativos posteriores refletem esse movimento de ampliação de direitos educacionais, embora sua efetivação encontre inúmeros entraves, como a escassez de recursos humanos qualificados, a ausência de formações continuadas e a resistência institucional a mudanças. O cenário atual, no entanto, ainda é marcado por contradições: enquanto há marcos legais que garantem o direito à inclusão, muitas práticas escolares ainda reproduzem lógicas segregadoras, dificultando a consolidação de uma cultura verdadeiramente inclusiva (Lockmann; Klein, 2022). Nesse contexto, é imprescindível repensar a formação docente, as metodologias utilizadas em sala de aula e o compromisso ético-político da escola com a diversidade (Santana et al., 2023).

A construção de uma escola inclusiva também exige o reconhecimento das relações de poder que atravessam os espaços educativos, como aponta a teoria crítica da educação. A inclusão, nesse viés, não se limita a um conjunto de práticas técnicas, mas deve ser compreendida como um processo político e social que desafia os mecanismos de normalização historicamente instaurados pelas instituições escolares. A escola disciplinar moderna, estruturada para homogeneizar sujeitos e padronizar saberes, mostra-se incompatível com as exigências de uma educação inclusiva, que pressupõe escuta, flexibilidade e abertura à diferença (Amancio; Rodrigues, 2020). Assim, refletir sobre a educação inclusiva requer também uma crítica ao modelo de escola tradicional, autoritário e centrado em conteúdos descontextualizados, propondo em seu lugar uma pedagogia da diferença que valorize as singularidades dos sujeitos (Gai; Kroth, 2022).

Apesar dos avanços conceituais e legais, a implementação da educação inclusiva encontra múltiplos desafios, o que levanta a seguinte problemática: de que forma os fundamentos da educação inclusiva podem ser efetivamente traduzidos em práticas pedagógicas transformadoras no contexto escolar contemporâneo, garantindo não apenas o acesso, mas a permanência, a participação e o sucesso de todos os estudantes? Essa questão orienta a presente investigação, que busca compreender a complexidade da inclusão escolar a partir de uma perspectiva crítica e multidimensional, articulando aspectos teóricos, políticos e pedagógicos.

Diante desse contexto, este estudo tem como **objetivo geral** analisar os fundamentos, práticas e perspectivas transformadoras da educação inclusiva no cenário escolar atual. Para tanto, estabelecem-se os seguintes **objetivos específicos**: (1) identificar os principais fundamentos teóricos e legais que sustentam a educação inclusiva; (2) analisar práticas pedagógicas inclusivas adotadas em escolas públicas e seus impactos no processo de aprendizagem; e (3) refletir sobre as potencialidades e os desafios para a construção de uma cultura escolar inclusiva, à luz de perspectivas críticas e democráticas.

A relevância deste estudo justifica-se pela urgência de se repensar as estruturas escolares a partir de uma lógica inclusiva, humanizadora e democrática. Em tempos de retrocessos sociais e educacionais, discutir a inclusão não é apenas uma necessidade pedagógica, mas também um imperativo ético e político. A escola deve ser espaço de acolhimento, pertencimento e construção coletiva de saberes, e para isso é preciso desnaturalizar práticas discriminatórias e propor formas de ensino que respondam às necessidades reais de todos os estudantes (De Andrade; Pereira; Damasceno, 2020). Além disso, a formação dos profissionais da educação surge como um eixo fundamental para o êxito da inclusão, sendo necessário investir em processos formativos continuados, interdisciplinares e comprometidos com a diversidade (Gomes et al., 2020).

É importante destacar que a educação inclusiva não se realiza apenas por meio de legislações ou políticas públicas isoladas, mas por meio da construção de um novo imaginário educacional, que coloque no centro do processo pedagógico o sujeito em sua inteireza. Isso implica considerar aspectos emocionais, sociais e culturais como constitutivos da aprendizagem, resgatando o sentido humanizador da educação. A valorização da escuta ativa, da empatia e da corresponsabilidade coletiva são pilares para a edificação de ambientes escolares verdadeiramente inclusivos (Carneiro et al., 2025; Da Cunha; Andrade; Albuquerque, 2023).

## 2 METODOLOGIA

A presente pesquisa caracteriza-se como uma investigação de natureza qualitativa, do tipo exploratória, fundamentada em revisão bibliográfica. Conforme Gil (2010), a pesquisa bibliográfica constitui-se a partir do exame de material já publicado, sendo amplamente utilizada quando se objetiva aprofundar o conhecimento teórico sobre determinado tema ou problema. No caso específico deste estudo, optou-se pela abordagem qualitativa por compreender que a análise de discursos, ideias e fundamentos teóricos sobre a educação inclusiva requer uma interpretação crítica e contextualizada, que não se restringe à quantificação de dados, mas sim à compreensão de sentidos, implicações e relações entre os elementos analisados. A opção metodológica justifica-se, ainda, pelo fato de que o campo da inclusão escolar demanda a articulação entre categorias políticas, sociais e pedagógicas que só podem ser compreendidas por meio de uma leitura interpretativa e crítica dos referenciais teóricos disponíveis na literatura especializada.

A busca por materiais ocorreu em bases de dados acadêmicas como SciELO, Google Scholar, CAPES Periódicos e repositórios institucionais, utilizando palavras-chave como “educação inclusiva”, “práticas pedagógicas inclusivas”, “escola contemporânea” e “transformação educacional”. Também foram consideradas publicações específicas de autores brasileiros que se destacam na discussão crítica sobre a temática, bem como marcos legais e políticas públicas educacionais em vigor. Como aponta Gil (2010), a revisão bibliográfica deve ser conduzida de modo sistemático, permitindo ao pesquisador compreender o estado atual do conhecimento sobre o tema e identificar lacunas, convergências e divergências nos referenciais analisados, o que contribui para a consistência da análise e das inferências realizadas.

### **3 DESENVOLVIMENTO**

Este capítulo desenvolve uma análise aprofundada dos fundamentos institucionais e disciplinares que permeiam a escola contemporânea, das políticas públicas brasileiras para a educação inclusiva e das perspectivas transformadoras emergentes na realidade escolar atual. A seção 3.1 examina criticamente como a lógica disciplinar escolar tensiona a inclusão; a 3.2 explora os desafios e práticas da Política Nacional de Educação Inclusiva no Brasil; e a 3.3 discute os principais desafios e as possibilidades de transformação efetiva das escolas por meio de uma cultura inclusiva. O texto procura integrar os insights teóricos e empíricos dos autores selecionados, apresentando argumentos densos e articulações conceituais com profundidade.

#### **3.1 FUNDAMENTOS INSTITUCIONAIS E DISCIPLINARES DA ESCOLA E TENSÕES COM A INCLUSÃO**

Na análise de Amâncio e Rodrigues (2020), a escola é compreendida como uma instituição disciplinar que estrutura o cotidiano escolar segundo uma lógica de uniformização, controle e padronização de saberes e comportamentos, cujos dispositivos de poder estabelecem parâmetros normativos rígidos que frequentemente excluem sujeitos e aprendizagens fora do padrão estabelecido pela instituição. Esse regime disciplinar moderno opera por meio de rotinas, hierarquias e rotinas que regulam o tempo, o espaço e as ações dos estudantes, limitando a flexibilidade necessária para acolher as diferenças individuais e identidades singulares, como predicado de sua lógica excludente (Amancio; Rodrigues, 2020).

Tais autores apontam que a inclusão, para ser efetiva, exige uma ruptura radical com essa institucionalidade disciplinar, propondo a reconfiguração do currículo, a reorganização dos espaços e tempos escolares, e a flexibilização das práticas pedagógicas para promover autonomia, participação e coesão social dentro do ambiente escolar. Eles destacam que a lógica da ordem institucional muitas vezes prevalece sobre a lógica do cuidado e da escuta, o que restringe a possibilidade de construir uma cultura

escolar inclusiva que reconheça e valorize as singularidades dos alunos, especialmente os com deficiências ou necessidades educacionais específicas (Amancio; Rodrigues, 2020).

Segundo Amâncio e Rodrigues (2020), um dos principais entraves à inclusão é a persistência de concepções deficitárias sobre estudantes com diversidade, que são vistos como “problemas” a serem ajustados ao sistema escolar em vez de sujeitos com potenciais e modos próprios de aprender. Essa visão patologizante reforça uma cultura institucional excludente, comprometendo a implantação de práticas pedagógicas diferenciadas, de adaptações curriculares e de uma escuta sensível às demandas de cada aluno, enfraquecendo qualquer avanço inclusivo que vá além de formalidades institucionais (Amancio; Rodrigues, 2020).

Além disso, eles enfatizam que a escola disciplinar moderna internaliza uma cultura de poder que legitima a autoridade centralizada e minimiza o protagonismo aluno-centrista. Para subverter esse paradigma, é necessário instaurar práticas que valorizem a corresponsabilidade entre professores, alunos e comunidade escolar, favorecendo espaços democráticos de diálogo e problematização coletiva das normas e saberes. Isso implica repensar a formação docente, as estratégias avaliativas e a organização institucional como um todo (Amancio; Rodrigues, 2020).

A estrutura disciplinar da escola moderna impõe limites substanciais à promoção de uma educação inclusiva. O modelo escolar tradicional, alicerçado em uma lógica de normalização e hierarquização, pauta-se por padrões que classificam e avaliam os sujeitos com base em critérios homogêneos de desempenho, silenciando as diferenças em nome da padronização do comportamento e do conhecimento. Essa lógica relega os sujeitos com necessidades educacionais específicas a posições marginais dentro do espaço escolar, dificultando a construção de pertencimento e de aprendizagem significativa (Amâncio & Rodrigues, 2020). As normas de conduta, os tempos e espaços rigidamente organizados e a centralidade do professor como autoridade única contribuem para tornar a escola um espaço de controle mais do que de emancipação.

Nesse cenário, a escola frequentemente reforça uma pedagogia da exclusão. Ao invés de reconhecer a pluralidade de saberes e de trajetórias que os estudantes trazem consigo, a lógica disciplinar atua no sentido oposto, promovendo a adaptação do sujeito à estrutura e não o contrário. Assim, em vez de uma escola que se adapta às necessidades dos seus alunos, o que se observa é a insistência em formatos rígidos, que não dialogam com a diversidade presente nas salas de aula (Amâncio & Rodrigues, 2020). O currículo, muitas vezes, é apresentado como fixo e universal, ignorando as singularidades e os contextos socioculturais dos alunos.

Além disso, os instrumentos de avaliação se tornam mecanismos de controle e exclusão. A padronização dos métodos avaliativos, centrados majoritariamente em provas escritas e testes objetivos, não contempla as múltiplas formas de expressão do conhecimento. Como resultado, estudantes com perfis de aprendizagem distintos, especialmente aqueles com deficiências, acabam sendo rotulados como inaptos

ou desinteressados, quando na verdade o que ocorre é a inadequação das práticas pedagógicas (Glat, Pletsch & Fontes, 2007). Esse quadro demonstra que os obstáculos à inclusão estão enraizados não apenas na estrutura física da escola, mas também nas concepções que norteiam sua organização e funcionamento.

Outro ponto crítico é a gestão escolar, que muitas vezes opera de forma verticalizada, centralizando decisões e dificultando a construção de uma cultura de corresponsabilidade e escuta ativa. A ausência de espaços democráticos e colaborativos entre professores, gestores, alunos e famílias compromete a construção de projetos pedagógicos inclusivos. Segundo Glat et al. (2007), sem uma gestão participativa, é praticamente impossível promover uma cultura institucional voltada para a inclusão, pois as decisões não emergem das necessidades reais da comunidade escolar.

A formação dos profissionais da educação também é atravessada por esse paradigma disciplinar. A maioria dos cursos de licenciatura ainda se baseia em modelos transmissivos de ensino, com pouca ênfase na diversidade, na inclusão e na reflexão crítica. Isso resulta em professores inseguros e despreparados para lidar com a complexidade da sala de aula inclusiva, o que reforça práticas excludentes, ainda que de maneira não intencional (Greguol, Gobbi & Carraro, 2013). A inclusão requer uma formação que vá além do conteúdo técnico, contemplando vivências, análise de contextos e desenvolvimento de competências socioemocionais.

A cultura escolar, por sua vez, é um dos elementos mais resistentes à mudança. Ela é alimentada por crenças, valores e atitudes que muitas vezes reforçam a ideia de que a deficiência é um obstáculo intransponível para o aprendizado. A internalização desses discursos por parte da equipe escolar contribui para a manutenção de práticas discriminatórias e para o esvaziamento da inclusão como princípio educativo (Gabatz, 2012). Transformar essa cultura demanda não apenas políticas públicas, mas também um esforço contínuo de formação, reflexão e escuta coletiva.

### 3.2 POLÍTICAS PÚBLICAS E PRÁTICAS INCLUSIVAS NO CONTEXTO BRASILEIRO

Araújo (2023) dedica-se a sistematizar a Política Nacional de Educação Inclusiva, elucidando suas bases normativas, os avanços institucionais e os obstáculos que persistem em sua aplicação nas escolas públicas brasileiras. Ele argumenta que, embora o arcabouço legal assegure o direito à educação inclusiva, incluindo a garantia de acesso, permanência e aprendizagem de todos os alunos, a materialização concreta dessas diretrizes depende de infraestrutura adequada, profissionais preparados, recursos pedagógicos adaptados e articulação interinstitucional eficaz (Araújo, 2023).

A pesquisa bibliográfica de Araújo (2023) revela que, em muitas escolas brasileiras, a implementação dessas políticas ainda ocorre de forma fragmentada — com instrumentos como salas de recursos multifuncionais e profissionais de apoio que são formalmente previstos na legislação, mas frequentemente ausentes ou pouco integrados às práticas pedagógicas diárias. Essa lacuna entre o discurso

normativo e a realidade escolar reflete descompassos na operacionalização dos direitos e fragiliza o caráter transformador da política inclusiva (Araújo, 2023).

Araújo (2023) destaca ainda que a formação continuada dos professores é essencial para que as políticas se convertam em práticas efetivas. Sem profissionais com preparo para atuar com diversidade, as diretrizes inclusivas permanecem formalidades, e os desafios cotidianos, como adaptações curriculares, metodologias diferenciadas e avaliações diversificadas, tendem a ser negligenciados. Ele defende que a educação inclusiva só se consolida quando a formação docente está articulada com apoio institucional e pedagógico consistente (Araújo, 2023).

Outro ponto enfatizado é a necessidade de avaliar e monitorar permanentemente os efeitos das políticas de inclusão nas escolas. Araújo (2023) ressalta que poucas pesquisas têm investigado os impactos reais dessas políticas em termos de aprendizagem, participação e pertencimento dos estudantes. A falta de monitoramento colabora para que a implementação se torne superficial e pouco responsável frente aos objetivos legais traçados.

Araújo (2023) conclui que a verdadeira consolidação da educação inclusiva depende da articulação entre políticas universais e iniciativas locais, envolvendo famílias, comunidades, redes de apoio e gestão democrática, para garantir que as práticas escolares integrem os princípios inclusivos em sua cultura institucional, e não apenas como cumprimento burocrático da legislação.

A construção de uma política pública de educação inclusiva no Brasil é um processo complexo que envolve múltiplos atores sociais, instâncias legais e compromissos institucionais. Desde a promulgação da Constituição Federal de 1988, seguida pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN nº 9.394/1996), consolidou-se o entendimento de que a educação é um direito de todos e dever do Estado. Essa perspectiva foi reforçada por documentos internacionais, como a Declaração de Salamanca (UNESCO, 1994), que subsidiou o paradigma da inclusão como política de justiça social. No entanto, conforme revela um estudo crítico sobre a trajetória das políticas inclusivas no país, essa construção legal não garante, por si só, a efetividade das práticas escolares, pois há um abismo considerável entre o marco normativo e a realidade educacional cotidiana (Cunha; Andrade; Albuquerque, 2023).

As políticas públicas de inclusão têm enfrentado desafios estruturais para sua implementação. Um dos principais obstáculos está relacionado à infraestrutura precária das escolas, especialmente nas redes públicas municipais e estaduais, que carecem de recursos adequados, salas de atendimento educacional especializado (AEE), tecnologias assistivas e acessibilidade física. Ainda que o Plano Nacional de Educação (PNE) preveja metas específicas para a universalização da educação inclusiva, a falta de financiamento contínuo e de compromisso político tem comprometido sua execução (Araújo, 2023). Dessa forma, mesmo que os direitos estejam formalmente garantidos, muitos estudantes continuam à margem do processo de ensino-aprendizagem por ausência de condições básicas de acesso.

Outro ponto crítico apontado por Araújo (2023) é a desarticulação entre políticas públicas e práticas pedagógicas. Embora a legislação seja relativamente robusta, muitas escolas não conseguem implementar ações inclusivas de forma sistemática. Isso ocorre, em grande medida, pela escassez de formação continuada voltada especificamente para a inclusão, o que limita a capacidade dos professores de adaptarem seus métodos e planejamentos às singularidades dos alunos. A ausência de apoio técnico-pedagógico adequado e a sobrecarga docente agravam esse quadro, contribuindo para a perpetuação de práticas tradicionais e excludentes.

As estratégias de formação docente emergem, portanto, como fator decisivo para a efetivação da inclusão. Segundo Greguol, Gobbi e Carraro (2013), a formação para a diversidade deve integrar teoria e prática, abordando aspectos culturais, emocionais e pedagógicos da diferença. Não se trata apenas de capacitar tecnicamente os professores, mas de promover uma mudança de concepção sobre o papel da escola na garantia dos direitos humanos e na valorização da pluralidade. Essa formação deve ser permanente, contextualizada e interdisciplinar, possibilitando que o educador desenvolva autonomia crítica e sensibilidade para construir propostas didáticas inclusivas.

Nesse sentido, metodologias ativas e currículos flexíveis são essenciais para operacionalizar a inclusão na prática. A utilização de projetos interdisciplinares, rodas de conversa, trabalho em grupo e aprendizagem baseada em problemas favorece a participação ativa de todos os estudantes, criando um ambiente de interação que valoriza diferentes formas de expressão e construção do saber. Como destaca Araujo e Reis (2011), essas abordagens contribuem não apenas para a aprendizagem, mas também para a formação cidadã dos alunos, pois promovem o respeito, a escuta e o reconhecimento das diferenças como parte constitutiva do espaço escolar.

A adaptação dos materiais didáticos é outra frente fundamental nas políticas de inclusão. A personalização de recursos — como a oferta de livros em braille, audiobooks, materiais táteis ou softwares interativos — amplia o acesso ao conhecimento e respeita os diferentes estilos de aprendizagem. Segundo Senna (2004), essa personalização é uma estratégia potente para garantir a equidade, pois reconhece que o acesso à informação depende de uma mediação adequada às particularidades de cada sujeito. Além disso, é uma prática que reforça a autonomia dos alunos com deficiência, rompendo com modelos assistencialistas e paternalistas ainda presentes em muitas instituições.

### 3.3 DESAFIOS E PERSPECTIVAS TRANSFORMADORAS NA REALIDADE ESCOLAR CONTEMPORÂNEA

Com base nos diagnósticos de Amâncio e Rodrigues (2020) e Araújo (2023), percebe-se que construir uma escola inclusiva implica superar o modelo disciplinar ao mesmo tempo em que se fortalece a implementação prática das políticas públicas. Esse processo exige uma cultura institucional renovada,

capaz de acolher a diversidade, promover a flexibilidade pedagógica e fomentar práticas colaborativas centradas nos estudantes como sujeitos ativos.

Um dos maiores desafios ressaltados por ambos os autores é a formação docente: segundo Araújo (2023), sem professores habilitados para planejar e executar estratégias inclusivas, como planos individualizados, metodologias diversificadas e avaliação formativa, as políticas oficiais tendem a ficar no campo do retórico. Essa necessidade de formação encontra eco na crítica de Amâncio & Rodrigues (2020), que apontam a incapacidade institucional de escutar e adaptar-se como um obstáculo cultural que apenas reforça o regime disciplinar.

Existe uma convergência entre os autores ao se defender que práticas pedagógicas cooperativas, personalizadas e centradas nas potencialidades dos estudantes são fundamentais. Araújo (2023) cita exemplos de escolas que avançam quando conseguem articular salas de recursos, equipe multiprofissional e projetos participativos; já Amâncio & Rodrigues (2020) sublinham que tais práticas só prosperam em ambientes escolares onde se questiona a autoridade centralizadora e se promove a corresponsabilidade e a escuta ativa.

O desafio de avaliação também é destacado: é urgente substituir a lógica avaliativa tradicional por métodos que reconheçam diferentes modos de aprender e permitam aos alunos demonstrarem seus saberes de formas variadas. Esse movimento avaliativo inclusivo alinha-se ao que Araújo (2023) denomina “avaliação sensível à diversidade”, enquanto Amâncio & Rodrigues (2020) ressaltam que a rigidez disciplinar impede a adoção de sistemas avaliativos flexíveis.

A resistência institucional, manifestada em barreiras culturais, descomprometimento político e falta de engajamento coletivo, representa obstáculo significativo. Segundo ambos os autores, mudanças culturais profundas demandam tempo, liderança comprometida e envolvimento democrático de todos os atores escolares, com práticas reflexivas que questionem o status quo disciplinar.

Contudo, há perspectivas transformadoras concretas: formação continuada que articule teoria e prática, redes colaborativas entre escolas, monitoramento participativo e construção de uma cultura institucional que valorize a diferença não apenas como tolerância, mas como valor pedagógico central. Esses elementos convergem para redesenhar a escola como espaço de pertencimento.

Em síntese, o diálogo entre Amâncio & Rodrigues (2020) e Araújo (2023) fornece um quadro robusto dos principais desafios — estruturais e culturais — e das possibilidades de promover práticas inclusivas transformadoras que articulem uma cultura de diferença com o compromisso político, pedagógico e institucional da escola contemporânea.

#### 4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A educação inclusiva, no cenário contemporâneo, apresenta-se como um imperativo ético, pedagógico e social que desafia profundamente as estruturas tradicionais da escola. A análise desenvolvida ao longo deste trabalho demonstrou que a efetivação de práticas inclusivas não pode ser pensada de maneira superficial ou meramente normativa, mas exige transformações estruturais, culturais e metodológicas que alcancem todos os níveis do ambiente escolar. Superar a lógica de homogeneização, romper com práticas excludentes e reconstruir os fundamentos pedagógicos que organizam o cotidiano escolar são passos indispensáveis para que a escola se torne, de fato, um espaço de acolhimento, pertencimento e promoção da equidade.

Foi possível perceber que, embora existam políticas públicas que asseguram o direito à inclusão, sua aplicação encontra diversos obstáculos, como a ausência de formação adequada dos profissionais da educação, a precariedade de recursos e a manutenção de uma cultura institucional resistente à diferença. Isso evidencia que a inclusão não pode ser reduzida a uma série de adaptações técnicas ou ações isoladas, mas deve ser incorporada como princípio estruturante da prática educativa. A escola precisa estar aberta ao diálogo, à escuta ativa e à criação de estratégias coletivas que valorizem cada sujeito em sua singularidade.

#### REFERÊNCIAS

AMANCIO, Marlene Nunes; RODRIGUES, Thiago Donda. Educação Inclusiva e a Instituição Disciplinar Escola: Uma Discussão Pertinente. **Docência, Diversidade E Inclusão**, p. 87, 2020.

ARAÚJO, Francisco Roberto Diniz. A política nacional da educação inclusiva: perspectivas, desafios e práticas em contexto brasileiro. **Revista Ibero-Americana de Humanidades, Ciências e Educação**, v. 9, n. 10, p. 3241-3252, 2023.

CÂNDIDO, Gláucia Vieira; DE VASCONCELOS, Daiane Alves; PINTO, Jessica Hilário. Uma breve reflexão sobre a educação inclusiva contemporânea à luz da didática magna de comenius. **Revista Plurais-Virtual (e-ISSN 2238-3751)**, v. 12, n. Fluxo Cont, p. e2022007 (1-17), 2022.

CARNEIRO, Ericka Cristian S. et al. Entre o saber e o sentir: saúde emocional nas escolas como pilar para uma educação inclusiva, transformadora e humanizadora. **Aracê**, v. 7, n. 3, p. 11799-11815, 2025.

DA CUNHA, Isaías Dos Santos; ANDRADE, Francisco Alcicley Vasconcelos; ALBUQUERQUE, Renan. A Importância Social Da Psicopedagogia Para O Desenvolvimento De Uma Sociedade Inclusiva Na Educação. **Entropia**, v. 7, n. 14, p. 245-256, 2023.

DA SILVA, Magda Reis de Amorim; FÁBIO, B. R. U. M. Os desafios da inclusão na educação contemporânea: uma reflexão do trabalho do pedagogo na escola. **Pesquisa e Prática em Educação Inclusiva**, v. 5, n. 8, p. e7706-e7706, 2023.

DE ANDRADE, Patrícia Ferreira; PEREIRA, Andressa Silva; DAMASCENO, Allan Rocha. Inclusão em educação: reflexões sobre democracia, sociedade e escola contemporânea à luz da teoria crítica. **Educação e Fronteiras**, v. 10, n. 30, p. 200-211, 2020.

DOS SANTOS, Domingos Sávio et al. Diversidade e educação: o papel da inclusão escolar na sociedade contemporânea. **Caderno Pedagógico**, v. 22, n. 6, p. e15383-e15383, 2025.

FERREIRA, Telma Pacheco et al. Educação e cultura popular: saberes tradicionais na escola contemporânea. **Cuadernos de Educación y Desarrollo**, v. 17, n. 4, p. e8079-e8079, 2025.

GAI, Daniele Noal; KROTH, Victória Jantsch. Pedagogias da diferença: uma didática cartográfica inclusiva para pensar a escola contemporânea. **A educação das pessoas com deficiência: desafios, perspectivas e possibilidades**. São Paulo: Pimenta Cultural, 2022. p. 420-437, 2022.

GOMES, Adriana Leite Limaverde et al. Profissionais de apoio em sala de aula comum: reflexões sobre concepções e práticas no contexto escolar. **Revista Educação e Cultura Contemporânea**, v. 17, n. 50, p. 396-420, 2020.

GÖTZ, Rafael Leandro; RANGEL, Alexandra. POLÍTICAS EDUCACIONAIS: a situação contemporânea da educação de surdos no Brasil. **Pedagogia em Ação**, v. 21, n. 2, p. 6-24, 2023.

LOCKMANN, Kamila; KLEIN, Rejane Ramos. Políticas de Educação Inclusiva: fragilização do direito à inclusão das pessoas com deficiência na escola comum. **Revista Educação Especial**, v. 35, p. 1-20, 2022.

PEREIRA, Aline Antunes et al. Educação especial na perspectiva da educação inclusiva: desafios e possibilidades. **Revista Contemporânea**, v. 2, n. 4, p. 291-313, 2022.

PLETSCH, Márcia Denise; DE OLIVEIRA, Mariana Corrêa Pitanga; COLACIQUE, Rachel Capucho. Apresentação-inclusão digital e acessibilidade: desafios da educação contemporânea. **Revista Docência e Cibercultura**, v. 4, n. 1, p. 13-23, 2020.

SANTANA, Luciano Rodrigues et al. Educação Inclusiva: Formação de professores e os desafios na sala de aula. **Revista Contemporânea**, v. 3, n. 10, p. 19583-19599, 2023.

SCHÜTZ, Jenerton Arlan; DA SILVA JÚNIOR, Edinaldo Enoque; NOGUEIRA, Suelen Marçal. Do iluminismo à educação inclusiva: uma análise da evolução da educação moderna. **Revista Educação Especial em Debate**, v. 10, n. 20, p. 108-122, 2025.

XAVIER, Fabiano Pedro; FRÓES, Ângelo Ribeiro. Os Desafios do Professor na Inserção da Educação Inclusiva na Rede Pública de Ensino. **Revista Ibero-Americana de Humanidades, Ciências e Educação**, v. 10, n. 1, p. 68-83, 2024.