


**PEDAGOGIA DA INCLUSÃO NA EDUCAÇÃO CONTEMPORÂNEA**

**PEDAGOGY OF INCLUSION IN CONTEMPORARY EDUCATION**

 <https://doi.org/10.63330/aurumpub.048-010>

**Francisco Adeilton da Silva**

Mestre em Ensino de Ciências e Educação Matemática  
Universidade Estadual da Paraíba – UEPB, Brasil  
Vínculo Institucional: Secretaria Municipal de Educação de Altaneira/CE, Brasil  
E-mail: ver.adeilton@gmail.com  
Lattes: <http://lattes.cnpq.br/0907186013294712>  
ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-3017-2113>

**Rafaela Gonçalves Rodrigues**

Especialista em Direito Penal e Criminologia  
Universidade Regional do Cariri – URCA, Brasil  
Vínculo Institucional: Procuradoria Geral do Município de Altaneira/CE, Brasil  
E-mail: advociarafaelagoncalves@gmail.com  
Lattes: <https://lattes.cnpq.br/2038317417032850>  
ORCID: <https://orcid.org/0009-0005-0143-8332>

**Cilianne Édila Leandro de Sousa**

Mestranda em Ensino em Saúde  
Centro Universitário Dr. Leão Sampaio – UNILEÃO, Brasil  
Vínculo Institucional: Centro Universitário Dr. Leão Sampaio – UNILEÃO, Brasil  
E-mail: dra.ciliannenefro@gmail.com  
Lattes: <http://lattes.cnpq.br/7421301624388108>  
ORCID: <https://orcid.org/0009-0003-6465-5524>

**Kalyne Madeira Furtado**

Mestranda em Ensino em Saúde  
Centro Universitário Dr. Leão Sampaio – UNILEÃO, Brasil  
Vínculo Institucional: Centro Universitário Dr. Leão Sampaio – UNILEÃO, Brasil  
E-mail: kalynemadeira.prof@gmail.com  
Lattes: <http://lattes.cnpq.br/7745863558806433>  
ORCID: <https://orcid.org/0009-0000-3255-4575>

**Marta Coelho Bezerra Dantas**

Mestra em Ensino em Saúde  
Centro Universitário Dr. Leão Sampaio – UNILEÃO, Brasil  
Vínculo Institucional: Centro Universitário Dr. Leão Sampaio – UNILEÃO, Brasil  
E-mail: martha\_30jpeg@hotmail.com  
Lattes: <http://lattes.cnpq.br/5688263542829028>  
ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-1679-408X>

**Maria Zuli Moraes Farias de Souza**

Mestranda em Ensino em Saúde  
Centro Universitário Dr. Leão Sampaio – UNILEÃO  
Vínculo Institucional: Centro Universitário Dr. Leão Sampaio – UNILEÃO  
E-mail: marlyasantos\_28@hotmail.com  
Lattes: <http://lattes.cnpq.br/3899657444683732>  
ORCID: <https://orcid.org/0009-0001-9978-3484>

**João Batista Monte de Oliveira**

Mestre em Educação  
Universidade Regional do Cariri - URCA, Brasil  
Vínculo Institucional: Secretaria Municipal de Educação de Brejo Santo/CE, Brasil  
E-mail: [jb.monte@urca.br](mailto:jb.monte@urca.br)  
Lattes: <http://lattes.cnpq.br/6029694673267012>  
ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-4006-3156>

**Wellton Cardoso Pereira**

Mestre em Ensino de Ciências e Educação Matemática  
Universidade Estadual da Paraíba – UEPB, Brasil  
Vínculo Institucional: Secretaria de Estado de Educação do Ceará – SEDUC, Brasil  
E-mail: [wellton.pereira@prof.ce.gov.br](mailto:wellton.pereira@prof.ce.gov.br)  
Lattes: <https://lattes.cnpq.br/8139338720406459>  
ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-4371-7338>

**Francisco Renato Silva Ferreira**

Mestre em Ensino em Saúde  
Centro Universitário Dr. Leão Sampaio – UNILEÃO, Brasil  
Vínculo Institucional: Centro Universitário Dr. Leão Sampaio – UNILEÃO, Brasil  
E-mail: [renatoferreira@altaneira.ce.gov.br](mailto:renatoferreira@altaneira.ce.gov.br)  
Lattes: <http://lattes.cnpq.br/6775378848524040>  
ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-3977-0136>

**RESUMO**

A Pedagogia da Inclusão consolida-se como eixo estruturante da educação contemporânea ao tensionar modelos escolares historicamente excludentes e propor a reorganização das práticas pedagógicas a partir do reconhecimento da diversidade humana. Este estudo objetiva analisar os fundamentos teóricos, os marcos legais, as barreiras persistentes e as possibilidades emergentes que permeiam a efetivação da educação inclusiva no contexto brasileiro. De natureza qualitativa, a pesquisa fundamenta-se em revisão bibliográfica e análise documental, articulando produções acadêmicas e legislações vigentes. Os resultados evidenciam que, embora o país disponha de um arcabouço normativo robusto, persistem entraves de ordem estrutural, curricular e formativa que limitam a materialização de práticas inclusivas. Por outro lado, identificam-se experiências pedagógicas inovadoras que demonstram o potencial transformador da inclusão, favorecendo a participação, a equidade e a aprendizagem significativa. Conclui-se que a inclusão

exige reconfiguração ética, política e pedagógica da escola, assumindo a diversidade como princípio e não como exceção.

**Palavras-chave:** Inclusão; Diversidade; Educação.

## ABSTRACT

The Pedagogy of Inclusion has become a central paradigm in contemporary education by challenging historically exclusionary school models and proposing the reorganization of pedagogical practices grounded in the recognition of human diversity. This study aims to analyze the theoretical foundations, legal frameworks, persistent barriers, and emerging possibilities surrounding the implementation of inclusive education in the Brazilian context. Adopting a qualitative approach, the research is based on bibliographic review and document analysis, integrating academic literature and current legislation. The findings reveal that, despite a solid normative framework, structural, curricular, and training-related obstacles still hinder the full realization of inclusive practices. Conversely, innovative educational experiences highlight the transformative potential of inclusion by promoting participation, equity, and meaningful learning. It is concluded that inclusion requires an ethical, political, and pedagogical reconfiguration of schooling, positioning diversity as a foundational principle rather than an exception.

**Keywords:** Inclusion; Diversity; Education.

## 1 INTRODUÇÃO

Inscrita no horizonte dos direitos fundamentais, a educação brasileira tem sido continuamente tensionada por demandas sociais que ultrapassam o mero acesso à escolarização, exigindo a construção de práticas que garantam, de modo efetivo, a permanência, a participação e a aprendizagem de todos os sujeitos. Nesse cenário, a Pedagogia da Inclusão emerge não como um campo periférico, mas como eixo estruturante de uma nova racionalidade educativa, orientada pela valorização da diversidade humana e pela superação de paradigmas excludentes historicamente enraizados. Tal perspectiva desloca o debate da inclusão de uma abordagem assistencialista para um compromisso ético-político com a democratização do conhecimento e com a justiça social (Mantoan, 2006; Carvalho, 2021).

A trajetória da educação escolar no Brasil revela marcas profundas de seletividade, nas quais a homogeneização dos processos de ensino consolidou práticas que invisibilizaram sujeitos considerados “fora do padrão”. A lógica meritocrática, associada a currículos rígidos e avaliações padronizadas, contribuiu para a naturalização do fracasso escolar, sobretudo entre grupos socialmente vulnerabilizados.

Nesse sentido, a crítica contemporânea à escola tradicional não se limita à denúncia de suas limitações, mas propõe a reconstrução de seus fundamentos, reconhecendo a diferença como elemento constitutivo e não como desvio (Santos, 2019; Oliveira, 2020).

Sob essa inflexão crítica, a inclusão passa a ser compreendida como um princípio epistemológico e pedagógico, que exige a revisão das bases que sustentam o fazer educativo. Não se trata apenas de incorporar estudantes historicamente excluídos, mas de transformar a própria estrutura da escola, de modo que ela se torne capaz de acolher a pluralidade de experiências, saberes e identidades. Como argumenta Mantoan (2006), a inclusão implica uma ruptura com o modelo classificatório que organiza o sistema educacional, deslocando o foco da adaptação do aluno para a transformação das práticas pedagógicas.

A consolidação desse paradigma encontra respaldo em marcos internacionais que redefiniram o entendimento sobre o direito à educação. A Declaração de Salamanca (Unesco, 1994) constitui referência incontornável ao afirmar que a escola inclusiva é condição essencial para a construção de sociedades mais justas e democráticas. Nesse documento, explicita-se que:

As escolas regulares com orientação inclusiva constituem os meios mais eficazes de combater atitudes discriminatórias, criando comunidades acolhedoras, construindo uma sociedade inclusiva e alcançando educação para todos. Além disso, proporcionam uma educação efetiva à maioria das crianças e melhoram a eficiência e, em última instância, o custo-benefício de todo o sistema educacional (Unesco, 1994, p. 9).

Tal diretriz internacional repercutiu significativamente no contexto brasileiro, impulsionando a formulação de políticas públicas que passaram a reconhecer a inclusão como direito inalienável. A Constituição Federal de 1988, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Brasil, 1996) e, mais recentemente, a Lei Brasileira de Inclusão (Brasil, 2015) configuram um arcabouço normativo robusto que, ao menos em termos legais, estabelece as bases para a construção de um sistema educacional inclusivo. Contudo, a distância entre o plano normativo e a realidade concreta das escolas evidencia que a inclusão não se efetiva apenas por meio de dispositivos legais, exigindo mudanças estruturais, culturais e pedagógicas mais profundas (Silva, 2022).

No campo das ideias, a Pedagogia da Inclusão dialoga intensamente com a tradição crítica da educação, especialmente com as contribuições de Paulo Freire, para quem o ato de educar está intrinsecamente vinculado à construção da liberdade e da dignidade humana. A perspectiva freireana rompe com a concepção bancária da educação e propõe um modelo dialógico, no qual os sujeitos são reconhecidos em sua historicidade e em sua capacidade de intervir no mundo. Assim, pensar a inclusão implica reconhecer que a diferença não é obstáculo, mas condição para a produção coletiva do conhecimento (Freire, 1996).

A complexidade do cenário contemporâneo exige, ainda, uma compreensão ampliada da inclusão, que considere suas dimensões interseccionais. A escola, enquanto espaço social, é atravessada por múltiplas desigualdades que envolvem raça, classe, gênero, deficiência e territorialidade. Ignorar essas dimensões significa reduzir a inclusão a uma abordagem fragmentada e insuficiente. Conforme aponta Boaventura de Sousa Santos (2019), não há justiça social sem justiça cognitiva, o que implica reconhecer e valorizar diferentes formas de conhecimento e existência no interior dos processos educativos.

Apesar dos avanços teóricos e legais, persistem entraves que limitam a materialização da inclusão no cotidiano escolar. A precariedade das condições estruturais, a fragilidade da formação docente, a rigidez curricular e a permanência de concepções excludentes revelam que a inclusão ainda se encontra em disputa. Trata-se de um processo inacabado, que demanda investimento contínuo, compromisso político e engajamento coletivo. Nesse contexto, como enfatiza Carvalho (2021), a inclusão não pode ser compreendida como tarefa individual do professor, mas como responsabilidade compartilhada entre todos os atores da comunidade educativa.

Diante dessas tensões, torna-se imprescindível aprofundar a reflexão sobre a Pedagogia da Inclusão como projeto de transformação social. Mais do que responder a exigências legais, trata-se de construir uma nova cultura escolar, pautada no reconhecimento da diversidade como valor e na promoção de práticas pedagógicas que garantam equidade e participação. Assim, este estudo propõe analisar criticamente os fundamentos, os desafios e as possibilidades que atravessam a educação inclusiva na contemporaneidade, buscando contribuir para o fortalecimento de uma escola comprometida com a democracia e com a dignidade humana.

## **2 FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA**

A consolidação da Pedagogia da Inclusão como campo teórico e prático exige uma compreensão que ultrapasse abordagens instrumentais e alcance suas bases epistemológicas, políticas e éticas. Trata-se de um movimento que se ancora na crítica às formas tradicionais de organização escolar e propõe a reconstrução dos sentidos da educação a partir do reconhecimento da diversidade como princípio estruturante. Nesse horizonte, a inclusão deixa de ser concebida como política compensatória e passa a ser compreendida como eixo constitutivo de uma educação comprometida com a equidade e a justiça social (Mantoan, 2006; Ainscow, 2020).

A sustentação normativa da educação inclusiva no Brasil encontra-se articulada a um conjunto de marcos legais que expressam avanços civilizatórios significativos. A Constituição Federal de 1988 inaugura esse percurso ao assegurar a educação como direito de todos, reafirmando o princípio da igualdade de condições de acesso e permanência na escola. Tal diretriz é aprofundada pela Lei de Diretrizes e Bases da

Educação Nacional (Lei nº 9.394/1996), que estabelece a educação especial como modalidade transversal, e pela Lei Brasileira de Inclusão (Lei nº 13.146/2015), que consolida o paradigma do sistema educacional inclusivo em todos os níveis. Esses dispositivos não apenas normatizam práticas, mas também expressam uma mudança de concepção sobre o lugar das diferenças no espaço educativo (Brasil, 1988; Brasil, 1996; Brasil, 2015).

No plano internacional, a emergência do paradigma inclusivo está fortemente associada à Declaração de Salamanca (Unesco, 1994), documento que redefiniu as diretrizes educacionais ao afirmar a centralidade da escola comum como espaço privilegiado de aprendizagem para todos. Posteriormente, a Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência (ONU, 2006) reforçou esse entendimento ao estabelecer a educação inclusiva como direito humano fundamental, vinculando-a à promoção da dignidade, da autonomia e da participação social. Nesse sentido, a inclusão não se restringe ao âmbito pedagógico, mas se inscreve no campo mais amplo dos direitos humanos (Mittler, 2003; Booth; Ainscow, 2011).

A densidade teórica da Pedagogia da Inclusão é significativamente ampliada quando articulada às contribuições de pensadores críticos da educação. A obra de Paulo Freire ocupa lugar central nesse debate ao propor uma pedagogia fundada no diálogo, na problematização e na emancipação dos sujeitos. Ao romper com a lógica bancária do ensino, Freire (1996) inaugura uma compreensão de educação como prática ética e política, na qual a diferença não é tolerada, mas assumida como condição para a construção coletiva do conhecimento. Essa perspectiva desloca o foco da adaptação individual para a transformação das relações pedagógicas.

Sob essa mesma orientação crítica, autores como Santos (2019) ampliam o debate ao introduzir a noção de justiça cognitiva, evidenciando que os processos educativos historicamente privilegiaram determinados saberes em detrimento de outros. A inclusão, nesse contexto, implica reconhecer a legitimidade de diferentes formas de conhecimento, rompendo com a hierarquização epistemológica que sustenta práticas excludentes. Tal reflexão é fundamental para compreender que a inclusão não se limita à presença física do estudante, mas envolve sua participação ativa e o reconhecimento de sua identidade.

À luz das abordagens críticas contemporâneas, a inclusão passa a ser compreendida também a partir da perspectiva da interseccionalidade, evidenciando que as desigualdades não se manifestam de forma isolada, mas em articulações complexas que produzem múltiplas formas de exclusão (Crenshaw, 2002). No contexto escolar, tal entendimento impõe o reconhecimento de que dimensões como deficiência, raça, gênero, classe social e território se entrecruzam, demandando práticas pedagógicas sensíveis à pluralidade dos sujeitos. Nessa direção, a Pedagogia da Inclusão amplia seu alcance, assumindo um caráter crítico, ético e transformador (Santos, 2019; Carvalho, 2021). Em consonância com essa perspectiva, a literatura educacional aponta para a superação de currículos rígidos e homogeneizantes, historicamente vinculados à

exclusão, em favor da construção de propostas curriculares flexíveis, contextualizadas e abertas a múltiplas linguagens e formas de expressão. Destaca-se, nesse cenário, o Desenho Universal para a Aprendizagem (DUA) como abordagem que reorganiza o ensino a partir da diversidade dos estudantes, rompendo com a lógica da padronização e promovendo condições mais equitativas de aprendizagem (Cast, 2018; Meyer; Rose; Gordon, 2014). A esse respeito, destaca-se a seguinte reflexão:

O Desenho Universal para a Aprendizagem não se limita a oferecer adaptações posteriores, mas propõe a antecipação da diversidade no planejamento pedagógico, garantindo múltiplos meios de representação, de ação e expressão, bem como de engajamento. Trata-se de conceber o currículo desde o início como acessível a todos, reconhecendo que a variabilidade dos aprendizes é a regra, e não a exceção. Ao deslocar o foco da deficiência para as barreiras do ambiente, o DUA contribui para a construção de sistemas educacionais mais equitativos e responsivos às necessidades humanas (Meyer; Rose; Gordon, 2014, p. 7-9).

Além disso, estudos contemporâneos evidenciam que a inclusão requer a adoção de metodologias ativas, colaborativas e centradas no estudante, capazes de promover a participação efetiva e a construção significativa do conhecimento. Moran (2018) destaca que a inovação pedagógica está diretamente relacionada à capacidade de ressignificar o papel do professor, que passa a atuar como mediador, curador de experiências e facilitador de aprendizagens. Essa mudança implica reconhecer que ensinar não é transmitir conteúdos, mas criar condições para que todos aprendam em suas singularidades.

Outro elemento fundamental refere-se à formação docente, entendida como processo contínuo e reflexivo. Nóvoa (2017) enfatiza que a profissionalidade docente se constrói na articulação entre teoria e prática, exigindo espaços de formação que possibilitem a reflexão crítica sobre o fazer pedagógico. Nesse contexto, a formação para a inclusão não pode ser reduzida a conteúdos técnicos, mas deve envolver dimensões éticas, políticas e culturais que permitam ao professor compreender a diversidade como potência educativa.

Por fim, cabe destacar que a Pedagogia da Inclusão se sustenta em valores éticos universais, como a dignidade humana, a solidariedade e o respeito às diferenças. Esses princípios orientam a construção de uma escola que não apenas acolhe, mas se transforma a partir da presença do outro. Como sintetiza Booth e Ainscow (2011), a inclusão é um processo contínuo de identificação e remoção de barreiras à aprendizagem e à participação, o que exige compromisso permanente com a transformação das práticas educativas.

Assim, a fundamentação teórica aqui apresentada evidencia que a Pedagogia da Inclusão se constitui como projeto político, epistemológico e pedagógico, que desafia estruturas consolidadas e propõe novas formas de pensar e fazer educação. Sua efetivação depende da articulação entre marcos legais, referenciais

teóricos consistentes, práticas pedagógicas inovadoras e compromisso ético com a construção de uma sociedade mais justa e democrática.

### 3 METODOLOGIA

A construção metodológica deste estudo ancora-se em uma abordagem qualitativa, orientada pela compreensão de que os fenômenos educacionais não podem ser apreendidos em sua complexidade por meio de procedimentos exclusivamente quantitativos. A escolha por esse percurso investigativo decorre da necessidade de interpretar sentidos, compreender práticas e analisar concepções que atravessam a Pedagogia da Inclusão no contexto da educação contemporânea. Tal perspectiva possibilita apreender as dimensões simbólicas, históricas e sociais que configuram o campo educacional, reconhecendo que a produção do conhecimento se realiza em estreita relação com os contextos nos quais se insere (Minayo, 2014; Denzin; Lincoln, 2018).

A natureza do estudo é eminentemente bibliográfica e documental, fundamentada na análise crítica de produções acadêmicas consolidadas, legislações vigentes e documentos institucionais que estruturam o debate sobre educação inclusiva. A pesquisa bibliográfica foi conduzida com base em obras de referência no campo educacional, artigos científicos publicados em periódicos qualificados e estudos recentes que dialogam com as transformações contemporâneas da escola. Conforme assinala Gil (2019), esse tipo de investigação permite ao pesquisador estabelecer interlocução com diferentes correntes teóricas, ampliando o horizonte interpretativo e favorecendo a construção de análises mais consistentes e fundamentadas.

No que se refere à análise documental, foram examinados textos legais e normativos que constituem o arcabouço da educação inclusiva no Brasil e no cenário internacional, incluindo a Constituição Federal de 1988, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional de 1996, a Lei Brasileira de Inclusão de 2015 e a Declaração de Salamanca de 1994. Esses documentos foram mobilizados não apenas como fontes descritivas, mas como expressões históricas de disputas políticas e conceituais em torno do direito à educação. A análise documental, nesse sentido, permitiu compreender como determinadas concepções de inclusão foram institucionalizadas e incorporadas às políticas públicas (Sá-Silva; Almeida; Guindani, 2009).

A condução do estudo envolveu um processo sistemático de levantamento, seleção e análise de materiais, priorizando produções acadêmicas que apresentassem relevância teórica, consistência metodológica e atualidade no debate. Foram considerados critérios como pertinência temática, reconhecimento dos autores no campo educacional e impacto das publicações. Essa curadoria teórica buscou assegurar que o corpus analítico refletisse tanto as contribuições clássicas quanto as abordagens contemporâneas sobre a inclusão escolar, possibilitando uma leitura articulada entre tradição e inovação (Severino, 2016).

A interpretação dos dados seguiu uma perspectiva analítica de natureza crítica, orientada pela articulação entre os referenciais teóricos e os marcos legais examinados. Tal procedimento permitiu identificar convergências, tensões e lacunas no campo da educação inclusiva, evidenciando os desafios que permeiam sua efetivação. A análise não se restringiu à descrição dos conteúdos, mas buscou compreender os significados subjacentes às produções investigadas, reconhecendo que todo discurso é atravessado por contextos históricos e relações de poder (Bardin, 2016).

Nesse percurso, a análise de conteúdo foi utilizada como estratégia metodológica para organizar, sistematizar e interpretar as informações coletadas. Essa técnica possibilita a construção de inferências fundamentadas, a partir de procedimentos rigorosos de categorização e interpretação dos dados. Conforme destaca Bardin (2016, p. 48-49):

A análise de conteúdo configura-se como um conjunto de técnicas de análise das comunicações que utiliza procedimentos sistemáticos e objetivos de descrição do conteúdo das mensagens, permitindo a inferência de conhecimentos relativos às condições de produção e de recepção dessas mensagens. Trata-se de um método que ultrapassa a simples leitura do texto, alcançando os sentidos que nele se inscrevem e as relações que o constituem no interior de determinado contexto social.

A opção por essa abordagem metodológica justifica-se pela própria natureza do objeto investigado, uma vez que a Pedagogia da Inclusão se apresenta como fenômeno complexo, atravessado por dimensões políticas, sociais, culturais e pedagógicas. A análise qualitativa possibilita compreender essas múltiplas dimensões sem reduzi-las a categorias simplificadoras, favorecendo uma leitura mais aprofundada e crítica do campo educacional. Além disso, essa escolha metodológica permite articular teoria e realidade, reconhecendo que o conhecimento produzido não é neutro, mas situado e comprometido com determinados projetos de sociedade (Flick, 2013).

A consistência metodológica deste estudo também se fundamenta no rigor ético e científico que orienta a pesquisa em educação. A seleção das fontes, a análise dos dados e a construção das interpretações foram conduzidas com base em critérios de confiabilidade, validade e coerência interna, assegurando a integridade do processo investigativo. Nesse sentido, como destaca Demo (2015), a pesquisa científica exige não apenas domínio técnico, mas compromisso com a produção de conhecimento crítico e socialmente relevante.

A articulação entre abordagem qualitativa, pesquisa bibliográfica e análise documental possibilitou a construção de uma investigação que não se limita à descrição de fenômenos, mas busca compreendê-los em sua complexidade e historicidade. Ao privilegiar uma leitura crítica da Pedagogia da Inclusão, este estudo pretende contribuir para o aprofundamento do debate educacional, oferecendo subsídios teóricos e reflexivos que possam orientar práticas mais equitativas e comprometidas com a transformação social.

#### 4 ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS

A articulação entre os referenciais teóricos, os marcos legais e as produções acadêmicas analisadas neste estudo permite evidenciar que a Pedagogia da Inclusão, embora amplamente reconhecida no plano discursivo e normativo, ainda se configura como um processo em construção no cotidiano das escolas brasileiras. A aproximação entre os aportes teóricos e a realidade educacional revela um cenário marcado por avanços relevantes, coexistindo com permanências estruturais que limitam a efetivação de práticas genuinamente inclusivas. Nesse sentido, compreende-se que a inclusão não se reduz à existência de dispositivos legais ou diretrizes institucionais, exigindo, sobretudo, transformações mais profundas que envolvem a cultura escolar, a formação docente e a reorganização curricular (Ainscow, 2020; Silva, 2022).

A robustez do arcabouço jurídico brasileiro constitui um dos principais resultados identificados. A Constituição Federal de 1988, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (1996) e a Lei Brasileira de Inclusão (2015) configuram um conjunto normativo que posiciona o país entre aqueles que reconhecem formalmente a educação inclusiva como direito fundamental. No entanto, a análise evidencia que a existência de dispositivos legais não garante, por si só, a efetividade das práticas. Conforme argumenta Mittler (2003), a inclusão educacional exige mais do que políticas prescritas; requer compromisso institucional e condições concretas de implementação, sob pena de permanecer restrita ao plano das intenções.

Nesse sentido, observa-se uma dissonância entre o discurso inclusivo e as práticas pedagógicas efetivamente desenvolvidas. Embora as escolas tenham ampliado o acesso de estudantes historicamente excluídos, a permanência com qualidade ainda constitui desafio significativo. Persistem modelos pedagógicos centrados na homogeneização, que desconsideram os diferentes ritmos, estilos e trajetórias de aprendizagem. Tal cenário corrobora a crítica de Booth e Ainscow (2011), para quem a inclusão deve ser compreendida como processo contínuo de identificação e remoção de barreiras, e não como estado já alcançado.

A dimensão curricular emerge como um dos principais pontos de tensão identificados na análise. A permanência de currículos rígidos e centrados em conteúdos padronizados limita a possibilidade de construção de práticas pedagógicas sensíveis à diversidade. Estudos recentes apontam que a flexibilização curricular e a adoção de princípios como o Desenho Universal para a Aprendizagem constituem caminhos promissores para a promoção da equidade educacional, ao reconhecer a variabilidade dos estudantes como ponto de partida do planejamento pedagógico (Meyer; Rose; Gordon, 2014; Cast, 2018). Nesse contexto, a inclusão deixa de ser um ajuste posterior e passa a orientar a própria concepção do ensino.

A análise também evidencia que a formação docente ocupa lugar central na efetivação da Pedagogia da Inclusão. A literatura aponta que, apesar de avanços na oferta de cursos e programas de formação continuada, ainda predominam abordagens fragmentadas e insuficientes para responder à complexidade do

cenário educacional contemporâneo. Como destaca Nóvoa (2017), a formação de professores precisa ser concebida como processo contínuo de construção da identidade profissional, articulando teoria, prática e reflexão crítica. A ausência dessa perspectiva contribui para a reprodução de práticas excludentes, ainda que sob o discurso da inclusão.

Outro aspecto relevante diz respeito às barreiras atitudinais, frequentemente invisibilizadas, mas profundamente enraizadas no cotidiano escolar. A análise dos estudos revela que preconceitos, estigmas e expectativas reduzidas em relação a determinados grupos de estudantes continuam a influenciar práticas pedagógicas e relações institucionais. Nesse sentido, a inclusão não pode ser compreendida apenas como questão técnica, mas como processo cultural que exige a ressignificação de valores e concepções. Como afirma Mantoan (2006), a maior barreira à inclusão não está nos alunos, mas nas estruturas mentais que sustentam a lógica excludente da escola tradicional.

A relação entre inclusão e justiça social configura-se como eixo estruturante das análises desenvolvidas, ao evidenciar que a compreensão da inclusão, sob a perspectiva interseccional, amplia o debate educacional para além da deficiência, incorporando múltiplos marcadores sociais que atravessam as desigualdades. Nessa direção, destaca-se a contribuição de Santos (2019), ao afirmar que a consolidação de uma sociedade democrática está intrinsecamente vinculada ao reconhecimento da pluralidade de saberes e experiências. Assim, a escola, enquanto espaço privilegiado de produção e legitimação do conhecimento, não pode se furtar ao enfrentamento dessa diversidade, devendo incorporá-la como princípio orientador de suas práticas. Tal entendimento encontra respaldo na seguinte reflexão:

A justiça social global não pode ser alcançada sem justiça cognitiva global. Isso implica reconhecer que diferentes grupos sociais produzem conhecimentos válidos, ainda que historicamente deslegitimados pelos sistemas hegemônicos. No campo educacional, tal reconhecimento exige a construção de práticas pedagógicas que valorizem a diversidade epistemológica, rompendo com a monocultura do saber e abrindo espaço para outras formas de aprender, ensinar e interpretar o mundo. A inclusão, portanto, não é apenas questão de acesso, mas de transformação profunda das bases que sustentam o conhecimento escolar (Santos, 2019, p. 42-43).

Os resultados analisados também apontam para experiências exitosas que evidenciam o potencial transformador da inclusão quando esta é assumida como princípio estruturante da prática educativa. Iniciativas que articulam trabalho colaborativo entre professores, uso de tecnologias assistivas, metodologias ativas e envolvimento da comunidade escolar demonstram que é possível construir ambientes de aprendizagem mais equitativos e participativos. Moran (2018) ressalta que a inovação pedagógica, quando orientada pela inclusão, amplia as possibilidades de engajamento dos estudantes e favorece a construção de aprendizagens significativas.

No entanto, tais experiências ainda se apresentam de forma pontual e, muitas vezes, dependentes de iniciativas individuais, o que revela a fragilidade das políticas públicas no que se refere à institucionalização da inclusão. A ausência de continuidade e de monitoramento sistemático compromete a consolidação de práticas inclusivas em larga escala. Conforme destaca Ferreira e Martins (2020), a efetivação da inclusão exige políticas educacionais consistentes, articuladas e sustentáveis, capazes de promover mudanças estruturais no sistema de ensino.

A análise evidencia, ainda, que a escola tem assumido funções que extrapolam o ensino formal, especialmente em contextos de vulnerabilidade social. Nesse cenário, a inclusão se articula a outras dimensões do cuidado, como saúde, assistência social e proteção de direitos, reforçando o papel da escola como espaço de acolhimento e mediação. Tal ampliação de responsabilidades, embora necessária, evidencia a insuficiência de modelos pedagógicos tradicionais e a urgência de reconfiguração das práticas educativas, de modo a integrar a dimensão do cuidado ao processo formativo (Carvalho, 2021; Oliveira, 2020).

A síntese interpretativa dos dados permite afirmar que a Pedagogia da Inclusão se configura como campo em construção, marcado por avanços significativos e desafios persistentes. A existência de marcos legais robustos, o desenvolvimento de referenciais teóricos consistentes e a emergência de práticas inovadoras indicam que há um movimento em direção à construção de uma escola mais democrática. Contudo, a efetivação desse projeto depende da articulação entre políticas públicas, formação docente, gestão escolar e mudança cultural.

Dessa forma, a análise e a discussão dos resultados indicam que a inclusão não deve ser concebida como uma etapa final a ser atingida, mas como um processo contínuo de transformação, que demanda vigilância crítica, compromisso coletivo e abertura permanente às mudanças. Nessa perspectiva, a escola inclusiva não se define apenas pelo acesso de todos os estudantes, mas, sobretudo, por sua capacidade de se reinventar continuamente a partir da diversidade que a constitui, reconhecendo-a não como obstáculo, mas como potencial formativo a ser valorizado.

## **5 CONSIDERAÇÕES FINAIS**

A reflexão empreendida ao longo deste estudo permitiu reafirmar a Pedagogia da Inclusão como um dos eixos mais relevantes e urgentes no debate educacional contemporâneo, na medida em que convoca a escola a rever seus fundamentos, suas práticas e seus compromissos sociais. Ao retomar o objetivo central desta investigação, que consistiu em analisar os fundamentos teóricos, os marcos legais, as barreiras persistentes e as possibilidades emergentes da educação inclusiva, torna-se evidente que a inclusão não pode ser compreendida como um elemento acessório, mas como princípio estruturante de uma educação comprometida com a equidade e a dignidade humana.

A análise realizada evidenciou que o Brasil dispõe de um conjunto normativo consistente, capaz de sustentar juridicamente a construção de sistemas educacionais inclusivos. No entanto, os resultados apontaram que a existência de legislações avançadas não tem sido suficiente para garantir, de forma plena, a efetivação da inclusão no cotidiano escolar. Persistem desafios de ordem estrutural, pedagógica e, sobretudo, cultural, que revelam a distância entre o que se estabelece no plano legal e o que se concretiza nas práticas educativas. Essa constatação reforça a compreensão de que a inclusão exige mais do que regulamentação: demanda transformação das lógicas que historicamente organizaram a escola.

No que se refere às práticas pedagógicas, ficou evidenciado que a permanência de modelos homogêneos ainda constitui um dos principais entraves à construção de uma escola verdadeiramente inclusiva. A dificuldade em flexibilizar currículos, diversificar metodologias e reconhecer os diferentes modos de aprender revela que a inclusão, muitas vezes, permanece restrita ao discurso institucional. Por outro lado, experiências analisadas demonstram que, quando orientadas por princípios inclusivos, as práticas pedagógicas se tornam mais significativas, participativas e sensíveis à diversidade, beneficiando não apenas grupos específicos, mas a totalidade dos estudantes.

A formação docente emergiu como elemento decisivo para a consolidação da Pedagogia da Inclusão. Os achados indicam que a insuficiência de processos formativos contínuos, críticos e contextualizados compromete a capacidade dos professores de responder às demandas de uma escola plural. A docência inclusiva exige mais do que domínio técnico; requer uma postura ética, reflexiva e comprometida com a transformação social. Nesse sentido, a valorização da formação continuada e a construção de espaços coletivos de reflexão configuram-se como condições indispensáveis para o fortalecimento de práticas educativas inclusivas.

A hipótese que orientou este estudo, de que a inclusão escolar ainda se encontra em processo de consolidação, apesar dos avanços normativos, mostrou-se consistente à luz dos resultados analisados. Verificou-se que há um movimento progressivo em direção à ampliação do acesso e à valorização da diversidade, mas esse movimento ainda convive com resistências, limitações estruturais e permanências culturais que dificultam sua plena efetivação. A inclusão, portanto, não se apresenta como realidade consolidada, mas como processo em construção, que exige continuidade, investimento e compromisso coletivo.

As contribuições deste estudo situam-se, sobretudo, na sistematização crítica de referenciais teóricos e normativos, bem como na problematização das contradições que atravessam a educação inclusiva no contexto brasileiro. Ao evidenciar tanto os avanços quanto os desafios, este trabalho busca fortalecer o debate acadêmico e subsidiar práticas mais conscientes, capazes de promover a equidade no interior das

instituições educativas. A compreensão da inclusão como projeto ético e político amplia o horizonte da educação, deslocando-a de uma lógica seletiva para uma perspectiva verdadeiramente democrática.

A análise realizada também permite reconhecer que a efetivação da Pedagogia da Inclusão depende da articulação entre diferentes dimensões, que envolvem políticas públicas consistentes, investimento em infraestrutura, reorganização curricular, fortalecimento da formação docente e engajamento da comunidade escolar. A superação das barreiras identificadas não se dará por ações isoladas, mas por meio de um esforço coletivo que reconheça a diversidade como valor e não como obstáculo.

Como desdobramento desta investigação, torna-se pertinente indicar a necessidade de estudos futuros que aprofundem a análise das práticas inclusivas em contextos específicos, especialmente no âmbito das redes públicas de ensino, considerando suas particularidades sociais, culturais e territoriais. Investigações que articulem pesquisa empírica e análise crítica podem contribuir para a construção de estratégias mais efetivas, capazes de aproximar o discurso inclusivo da realidade vivida nas escolas.

Nesse horizonte, compreende-se que a Pedagogia da Inclusão ultrapassa o estatuto de mera orientação pedagógica, constituindo-se como imperativo histórico e social que convoca a escola a ressignificar seus fundamentos diante da diversidade que a atravessa. Assumir tal compromisso implica reconhecer que o ato educativo, em sua dimensão mais ampla, deve assegurar não apenas o acesso, mas a efetiva participação, aprendizagem e desenvolvimento de todos os sujeitos. Nessa perspectiva, a inclusão não se configura como meta finalizada, mas como processo contínuo e coletivo, orientado pela construção de práticas educativas comprometidas com a equidade, a dignidade humana e a democratização do conhecimento.

## REFERÊNCIAS

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

BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo.** São Paulo: Edições 70, 2016.

BOOTH, Tony; AINSCOW, Mel. **Index for inclusion: developing learning and participation in schools.** 3. ed. Bristol: Centre for Studies on Inclusive Education, 2011.

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

BRASIL. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996.** Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. *Diário Oficial da União: seção 1*, Brasília, DF, 23 dez. 1996.

BRASIL. **Lei nº 13.146, de 6 de julho de 2015.** Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência). *Diário Oficial da União: seção 1*, Brasília, DF, 7 jul. 2015.

CARVALHO, Rosita Edler. **Educação inclusiva: com os pingos nos “is”**. 8. ed. Porto Alegre: Mediação, 2021.

CAST. **Universal Design for Learning Guidelines version 2.2**. Wakefield, MA: CAST, 2018.

CRENSHAW, Kimberlé. **Documento para o encontro de especialistas em aspectos da discriminação racial relativos ao gênero**. *Revista Estudos Feministas*, Florianópolis, v. 10, n. 1, p. 171-188, 2002.

DEMO, Pedro. **Educar pela pesquisa**. 16. ed. Campinas: Autores Associados, 2015.

DENZIN, Norman K.; LINCOLN, Yvonna S. **The Sage handbook of qualitative research**. 5. ed. Thousand Oaks: Sage, 2018.

FLICK, Uwe. **Introdução à metodologia de pesquisa: um guia para iniciantes**. Porto Alegre: Penso, 2013.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

GIL, Antonio Carlos. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 7. ed. São Paulo: Atlas, 2019.

MANTOAN, Maria Teresa Eglér. **Inclusão escolar: o que é? por quê? como fazer?** São Paulo: Moderna, 2006.

MEYER, Anne; ROSE, David H.; GORDON, David. **Universal design for learning: theory and practice**. Wakefield, MA: CAST Professional Publishing, 2014.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. **O desafio do conhecimento: pesquisa qualitativa em saúde**. 14. ed. São Paulo: Hucitec, 2014.

MITTLER, Peter. **Educação inclusiva: contextos sociais**. Porto Alegre: Artmed, 2003.

MORAN, José. Metodologias ativas para uma aprendizagem mais profunda. In: BACICH, Lilian; MORAN, José (org.). **Metodologias ativas para uma educação inovadora: uma abordagem teórico-prática**. Porto Alegre: Penso, 2018. p. 1-25.

NÓVOA, António. **Firmar a posição como professor, afirmar a profissão docente**. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, v. 47, n. 166, p. 1106-1133, out./dez. 2017.

OLIVEIRA, Ivanilde Apoluceno de. **Educação inclusiva: fundamentos, políticas e práticas escolares**. Curitiba: CRV, 2020.

ONU. **Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência**. Nova York: Organização das Nações Unidas, 2006.

SÁ-SILVA, Jackson Ronie; ALMEIDA, Cristóvão Domingos de; GUINDANI, Joel Felipe. **Pesquisa documental: pistas teóricas e metodológicas**. *Revista Brasileira de História & Ciências Sociais*, Rio Grande, ano 1, n. 1, p. 1-15, jul. 2009.

SANTOS, Boaventura de Sousa. **O fim do império cognitivo: a afirmação das epistemologias do Sul.** Belo Horizonte: Autêntica, 2019.

SEVERINO, Antonio Joaquim. **Metodologia do trabalho científico.** 24. ed. São Paulo: Cortez, 2016.

UNESCO. **Declaração de Salamanca e linha de ação sobre necessidades educativas especiais.** Salamanca: UNESCO, 1994.