


EDUCAÇÃO INCLUSIVA: DIREITO À APRENDIZAGEM SIGNIFICATIVA

INCLUSIVE EDUCATION: THE RIGHT TO MEANINGFUL LEARNING

 <https://doi.org/10.63330/aurumpub.048-017>

Suely Maria da Silva

Mestra em Gestão Pública

E-mail: suely.a1220@gmail.com

Lattes: <https://lattes.cnpq.br/4120997931294435>

Adriana Maria França

Mestra em Ciência da Educação

E-mail: adrianafranca11@gmail.com

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/5342491591645363>

Tamiris Gomes dos Santos

Graduanda em Licenciatura em Letras – Português

E-mail: francisca1203chagas.@gmail.com

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/0393607405135725>

Mauro Sérgio Demartini Júnior

Especialista em Gestão de Instituições Públicas

E-mail: mauro.demartini@ufv.br

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/0588927812328500>

Helen Carolina Reiterberger

Especialista em Educação no/do Campo

E-mail: helencarolina@gmail.com

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/9097967545156274>

Jociani Altmayer

Mestranda em Ensino

E-mail: jocianialtmayer@unipampa.edu.br

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/2116169277884837>

Mariza dos Anjos Lacerda

Mestre em Linguística

E-mail: anjos.mariza@bol.com.br

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/9046702539726240>

Josete Pereira da Silva

Especialista em Libras e Gestão Ambiental

E-mail: p.josete@yahoo.com.br

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/4733100726455708>

Maricélia Sousa Ferreira

Mestranda em Arqueologia

Email: mariferreira1019@gmail.com

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/0634097641984173>

Kelly da Silva e Souza

Doutora em Genética e Biologia Molecular

E-mail: kellysouzaecol@gmail.com

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/6886695900279003>

RESUMO

A educação inclusiva se constitui como um direito fundamental assegurado por dispositivos legais nacionais e internacionais, sendo elemento essencial para a promoção da equidade, da justiça social e do pleno exercício da cidadania. Este artigo tem como objetivo analisar a educação inclusiva como condição para a efetivação do direito à aprendizagem significativa, considerando os marcos legais, fundamentos teóricos e desafios relacionados à formação docente, à acessibilidade e às práticas pedagógicas inclusivas. Metodologicamente, trata-se de pesquisa qualitativa, descritiva, de natureza bibliográfica-documental, fundamentada em literatura acadêmica e em documentos normativos nacionais e internacionais sobre a temática. Os resultados evidenciam que a inclusão escolar ultrapassa o simples acesso à matrícula, exigindo transformações estruturais, culturais e pedagógicas que assegurem permanência, participação e aprendizagem efetiva de todos os estudantes, incluindo àqueles com deficiência. Discute-se a importância da Teoria da Aprendizagem Significativa de Ausubel, da mediação pedagógica proposta por Vygotsky e da perspectiva crítica de Freire como fundamentos para práticas educacionais inclusivas, levando em consideração os conhecimentos prévios, particularidades e potencialidades do estudante com deficiência. Destaca-se, ainda, o papel do Desenho Universal para a Aprendizagem, enquanto abordagem pedagógica de inclusão no ambiente escolar, e da formação continuada de professores na construção de ambientes educacionais acessíveis e equitativos. Conclui-se que a aprendizagem significativa se constitui como elemento central para a consolidação da inclusão escolar, na medida em que possibilita a construção de conhecimentos com sentido, respeitando as singularidades dos estudantes e garantindo o direito de aprender de todos. Assim, a efetivação da educação inclusiva depende da transformação da escola em um espaço verdadeiramente democrático, acessível e comprometido com a diversidade humana.

Palavras-chave: Aprendizagem significativa; Direito à educação; Educação inclusiva.

ABSTRACT

Inclusive education is a fundamental right guaranteed by national and international legal instruments, and is an essential element for promoting equity, social justice, and the full exercise of citizenship. This article

aims to analyze inclusive education as a condition for the realization of the right to meaningful learning, considering the legal frameworks, theoretical foundations, and challenges related to teacher training, accessibility, and inclusive pedagogical practices. Methodologically, this is a qualitative, descriptive, bibliographic-documentary research, based on academic literature and national and international normative documents on the subject. The results show that school inclusion goes beyond simple access to enrollment, requiring structural, cultural, and pedagogical transformations that ensure the permanence, participation, and effective learning of all students, including those with disabilities. This paper discusses the importance of Ausubel's Theory of Meaningful Learning, Vygotsky's proposed pedagogical mediation, and Freire's critical perspective as foundations for inclusive educational practices, taking into account the prior knowledge, particularities, and potential of students with disabilities. It also highlights the role of Universal Design for Learning as a pedagogical approach to inclusion in the school environment, and the importance of continuing teacher training in building accessible and equitable educational environments. It concludes that meaningful learning is a central element for consolidating school inclusion, as it enables the construction of meaningful knowledge, respecting the singularities of students, their prior knowledge, and guaranteeing the right to learn for all. Thus, the realization of inclusive education depends on transforming the school into a truly democratic, accessible space committed to human diversity.

Keywords: Meaningful learning; Right to education; Inclusive education.

1 INTRODUÇÃO

A educação se constitui como direito fundamental assegurado pela Constituição da República Federativa do Brasil de 1988, a qual estabelece, em seu artigo 205, que a educação é dever do Estado e da família, devendo ser promovida e incentivada objetivando ao pleno desenvolvimento da pessoa, ao preparo para o exercício da cidadania e à qualificação para o trabalho (Brasil, 1988).

Em complemento, o artigo 206 da Carta Magna consagra o princípio da igualdade de condições para o acesso e a permanência na escola, reafirmando o compromisso do Estado brasileiro com a universalização do direito à educação. Contudo, a efetivação desse princípio pressupõe mais do que o ingresso formal do estudante no sistema de ensino, exigindo condições concretas para sua participação e aprendizagem em igualdade de oportunidades (Brasil, 1988). O artigo 208 no seu inciso III, versa sobre o dever do Estado atinente à garantia da efetivação da educação.

Nesse sentido de inclusão no ambiente escolar, Prais (2020) argumenta que uma escola pode tornar-se inclusiva mesmo quando originalmente estruturada sob bases excludentes, desde que se disponha a promover transformações em suas dimensões físicas, humanas, organizacionais, culturais e pedagógicas. A

inclusão, portanto, demanda reestruturação institucional ampla, orientada pela valorização da diversidade como princípio educativo.

A consolidação da inclusão escolar das pessoas com deficiência (PcD) como direito jurídico e princípio pedagógico decorre de importantes normativas nacionais e internacionais, entre as quais se destacam a Declaração de Salamanca (UNESCO, 1994), a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB (Brasil, 1996) e a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência – LBI (Brasil, 2015). Ainda assim, persistem entraves significativos à concretização do direito de inclusão no ambiente escolar, especialmente quando a inclusão é reduzida à matrícula do estudante no ensino regular, sem a correspondente garantia de condições pedagógicas adequadas ao seu processo de aprendizagem.

Dessa forma, pensar a educação inclusiva implica compreender que a escola precisa reorganizar-se em suas múltiplas dimensões — física, curricular, pedagógica e relacional — para responder, de maneira efetiva, à diversidade que caracteriza o ambiente educacional contemporâneo (Mantoan, 2003; Prais, 2020). Para isso, o docente deve levar em consideração a formação da estrutura cognitiva do estudante, sua história, experiências e conhecimentos prévios na estrutura cognitiva como elementos base para uma aprendizagem significativa (Farias, 2022).

Dentro deste contexto, este artigo tem como objetivo analisar a educação inclusiva como condição para a efetivação do direito à aprendizagem significativa, considerando os marcos legais, fundamentos teóricos e desafios relacionados à formação docente, à acessibilidade e às práticas pedagógicas inclusivas.

2 METODOLOGIA

Esta pesquisa caracteriza-se como descritiva, de abordagem qualitativa e natureza bibliográfico-documental, sendo desenvolvida a partir da análise de produções acadêmicas e instrumentos normativos relacionados ao direito à educação.

A pesquisa descritiva possui como finalidade em identificar, analisar e descrever características de determinado fenômeno, bem como compreender relações estabelecidas entre variáveis pertinentes ao objeto de estudo (Gil, 2019).

A pesquisa bibliográfica corresponde ao estudo sistematizado elaborado com base em materiais previamente publicados, tais como livros, artigos científicos, periódicos e documentos eletrônicos, fornecendo subsídios teóricos e analíticos para a investigação científica (Vergara, 2016).

A abordagem qualitativa mostra-se adequada à investigação proposta, uma vez que permite interpretar criticamente fenômenos educacionais complexos, especialmente àqueles relacionados às práticas pedagógicas e processos formativos que permeiam a inclusão escolar. Quanto à natureza, classifica-se como pesquisa básica, pois visa à produção do conhecimento teórico voltado à ampliação da

compreensão científica sobre fenômenos sociais e educacionais, contribuindo para o desenvolvimento conceitual da área (Gil, 2019).

Além da revisão bibliográfica, procedeu-se à análise de documentos legais nacionais e internacionais que regulamentam e orientam a implementação da educação inclusiva, ampliando a fundamentação jurídica e normativa da investigação.

3 DESENVOLVIMENTO

No contexto brasileiro, o direito à educação inclusiva encontra respaldo na Constituição Federal de 1988, especialmente em seus artigos 205, 206 e 208, os quais asseguram igualdade de condições para acesso e permanência na escola, bem como atendimento educacional especializado (AEE), preferencialmente na rede regular de ensino (Brasil, 1988).

Complementando esse arcabouço, a Lei nº 9.394/1996 estabelece diretrizes para a organização de sistemas educacionais inclusivos, enquanto a Lei nº 13.146/2015 dispõe sobre a eliminação de barreiras arquitetônicas, comunicacionais, tecnológicas, pedagógicas e atitudinais, reconhecendo tais obstáculos como fatores que limitam a participação plena da pessoa com deficiência na vida social e educacional (Brasil, 2015).

No cenário internacional, destacam-se documentos como a Declaração Mundial sobre Educação para Todos, elaborada na Conferência Mundial sobre Educação para Todos; e a Declaração de Salamanca, resultante da Conferência Mundial sobre Educação Especial, que se constituem como marcos importantes na promoção de práticas educacionais inclusivas. A Declaração de Salamanca consolidou o entendimento de que escolas regulares orientadas por princípios inclusivos representam os meios mais eficazes de enfrentamento à discriminação e promoção da equidade educacional (UNESCO, 1994).

Apesar da existência de diversos instrumentos normativos sobre o direito à educação para todas as pessoas, Zerbato (2018) adverte que, embora o aparato legal voltado à inclusão escolar seja robusto, a materialização desse direito ainda enfrenta limitações relacionadas à implementação concreta de estratégias pedagógicas e institucionais capazes de assegurar inclusão efetiva.

No âmbito da educação inclusiva, essa concepção exige a adoção de abordagens e práticas pedagógicas sensíveis às diferenças individuais, aos distintos ritmos de aprendizagem e às necessidades específicas de cada estudante, assegurando que todos tenham oportunidades reais de construção e apropriação de desenvolver o conhecimento.

Nessa perspectiva, a Teoria da Aprendizagem Significativa, formulada por Ausubel (1968), tem como foco a aprendizagem cognitiva resultante do armazenamento organizado de informações na mente do ser que aprende, por meio da organização e integração do conteúdo. Na aprendizagem é imprescindível

considerar o contexto cultural e socioeconômico no qual o sujeito está inserido, criando condições que de fato possibilitem uma aprendizagem significativa, ao se relacionar com pessoas num contexto social, respeitando seus significados, e não com leis abstratas e gerais de aprendizagem (Farias, 2022 *apud* Moreira; Masini, 2001). A aprendizagem cognitiva parte do pressuposto de que o aprendizado ocorre quando novos conhecimentos se vinculam, de maneira substantiva e não arbitrária, aos conhecimentos prévios do estudante. Dando condições de a pessoa participar ativamente do processo de aprendizagem e colaborar de forma consciente para as necessidades sociais que passam a perceber (Farias, 2022 *apud* Moreira; Masini, 2001).

Nesse sentido, ensinar não se restringe à mera transmissão de conteúdo, mas implica criar condições para que o aluno atribua significado ao conhecimento escolar, estabelecendo conexões cognitivas que favoreçam sua compreensão e apropriação crítica. Sendo assim, Moreira (2006) destaca que a aprendizagem significativa se efetiva quando novos conhecimentos estabelecem relações substantivas com estruturas cognitivas previamente existentes, possibilitando ao estudante participar ativamente da construção do próprio conhecimento. Segundo Moreira (2011), práticas orientadas à aprendizagem significativa exigem o abandono de metodologias exclusivamente expositivas em favor de abordagens pedagógicas que estimulem reflexão, problematização e protagonismo discente.

A Teoria Sociocultural de Vygotsky oferece relevante contribuição à compreensão da educação inclusiva ao sustentar que o desenvolvimento cognitivo se constitui nas interações sociais mediadas. Seu conceito de Zona de Desenvolvimento Proximal (ZDP) evidencia que a aprendizagem se potencializa quando o estudante recebe mediação adequada de professores e pares, o que reforça a importância de práticas pedagógicas colaborativas e inclusivas no ambiente escolar.

De modo convergente, Freire (1996) defende uma educação dialógica, crítica e emancipatória, na qual o estudante é reconhecido como sujeito histórico e participante ativo do processo educativo. Tal concepção aproxima-se da aprendizagem significativa ao enfatizar a valorização dos saberes prévios e da experiência concreta do educando. Para Mantoan (2003), incluir significa transformar a escola em sua estrutura e lógica de funcionamento, e não simplesmente adaptar o estudante ao modelo educacional vigente. A autora sustenta que a inclusão requer revisão profunda de currículos, metodologias, avaliações e práticas institucionais.

A consolidação da educação inclusiva demanda a adoção de estratégias pedagógicas diversificadas e acessíveis, como recursos multissensoriais, tecnologias assistivas, linguagem simplificada, materiais concretos, comunicação alternativa, apoio visual e adaptações curriculares, respeitando-se as singularidades cognitivas e funcionais de cada aluno. Tais recursos não substituem o conteúdo, mas atuam como mediadores para possibilitar sua compreensão e internalização, por meio da flexibilização curricular e

construção de ambientes escolares acolhedores, democráticos e comprometidos com o respeito à diversidade.

A formação continuada de professores emerge como elemento central para a efetivação de práticas inclusivas. Conforme assinala Zerbato (2018), a insuficiência de preparo técnico e pedagógico dos docentes figura entre os principais entraves à implementação da inclusão escolar. Assim, a atuação docente em contextos inclusivos exige não apenas domínio técnico-metodológico, mas também sensibilidade ética e compreensão crítica acerca da diversidade humana e das desigualdades presentes no espaço escolar. Sob essa ótica, a deficiência deixa de ser compreendida exclusivamente como condição biológica individual e passa a ser analisada também a partir das barreiras sociais e institucionais que limitam a participação do sujeito nos processos educativos (Vygotsky, 1997).

Nesse contexto, para favorecer a aprendizagem significativa de forma inclusiva para estudantes com deficiência, o professor deve inicialmente realizar um diagnóstico pedagógico individualizado, por meio da identificação de saberes prévios, potencialidades, interesses, estilos de aprendizagem, formas de comunicação e necessidades específicas de acessibilidade do aluno com deficiência. A partir desse levantamento, o conteúdo escolar deve ser estruturado e apresentado de modo contextualizado e conectado à realidade concreta do estudante, utilizando exemplos, situações-problema e experiências próximas ao seu cotidiano.

Como estratégia pedagógica alinhada a essa perspectiva, o Desenho Universal para a Aprendizagem (DUA) apresenta-se como abordagem relevante ao propor múltiplos meios de engajamento, representação e expressão, buscando eliminar barreiras à aprendizagem e ampliar as possibilidades de participação discente (Prais, 2020). Segundo Zerbato (2018), o DUA fundamenta-se nos princípios da universalidade, acessibilidade e valorização da diversidade, tendo como finalidade promover oportunidades equitativas de aprendizagem para todos os estudantes, independentemente de suas características, habilidades ou necessidades específicas.

Adicionalmente, ressalta-se que a efetivação da inclusão escolar requer investimentos permanentes em acessibilidade arquitetônica, tecnologias assistivas, recursos didáticos acessíveis e AEE, compreendidos como suportes indispensáveis à permanência qualificada dos estudantes no ensino regular.

Desse modo, a implementação de práticas e estratégias pedagógicas comprometidas com a promoção da acessibilidade educacional, levando em consideração os conceitos cognitivos já adquiridos pelo aluno com deficiência, respeitando suas potencialidades e particularidades, configura-se como condição imprescindível para a oferta de educação equitativa, inclusiva e socialmente referenciada e significativa.

4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A educação inclusiva configura-se como elemento estruturante para a efetivação do direito à aprendizagem e para a consolidação de uma educação comprometida com os princípios da equidade, da justiça social e da democratização do acesso ao conhecimento. O ordenamento jurídico brasileiro dispõe de expressivo aparato normativo destinado à proteção e promoção do direito à educação das PcD. Verifica-se que a materialização desses dispositivos no cotidiano escolar ainda encontra entraves de natureza estrutural, pedagógica, formativa e atitudinal, os quais limitam a plena efetivação das práticas inclusivas.

Nesse contexto, educação inclusiva constitui dimensão essencial para a efetivação do direito à aprendizagem, a qual emerge como fundamento teórico e pedagógico central para a promoção de práticas educacionais inclusivas. A aprendizagem significativa pressupõe a articulação entre os conhecimentos preexistentes do estudante, suas especificidades cognitivas, sociais e culturais e a construção de novos saberes dotados de sentido e relevância para sua experiência formativa.

Desse modo, compreende-se que a inclusão escolar não se esgota na matrícula ou na permanência física do estudante no espaço escolar, mas exige sua inserção qualificada nos processos de ensino e aprendizagem, com condições concretas para participação, desenvolvimento e apropriação do conhecimento. Tal perspectiva amplia a compreensão de inclusão para além do mero acesso à escola, deslocando o debate para a garantia de participação efetiva e de aprendizagem com qualidade. No caso dos estudantes com deficiência, essa exigência torna-se ainda mais evidente, tendo em vista que a promoção de aprendizagens significativas demanda práticas pedagógicas intencionais, acessíveis, flexíveis e sensíveis às necessidades educacionais de cada sujeito.

Conclui-se, portanto, que a efetivação de uma educação inclusiva como direito à aprendizagem significativa em sentido pleno requer a articulação entre formação continuada dos profissionais da educação, fortalecimento de práticas pedagógicas mediadoras, adoção de estratégias didático-metodológicas acessíveis e reorganização dos espaços e tempos escolares, de forma a criar estratégias por meio da organização de conteúdos de forma que haja a integração dos conceitos já adquiridos pelas PcD com a assimilação de novo conhecimento. É por meio dessa integração sistêmica que se torna possível assegurar, de forma concreta, o direito à aprendizagem e promover uma educação comprometida com o reconhecimento da diversidade humana como elemento constitutivo do processo educativo.

REFERÊNCIAS

AUSUBEL, David P. **Educational Psychology: A Cognitive View**. New York: Holt, Rinehart and Winston, 1968.

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

https://www2.senado.leg.br/bdsf/bitstream/handle/id/518231/CF88_Livro_EC91_2016.pdf. Acesso em: 05 mar. 2026.

_____. **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/L9394.htm. Acesso em: 08 mar. 2026.

_____. **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. Acesso em: 09 mar. 2026.

FARIAS, Gabriela Belmont de. **Contributos da aprendizagem significativa de David Ausubel para o desenvolvimento da Competência em Informação**. 2022. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/pci/a/ZSNC6yjPGkG6t5kTQHC3Wxp/?format=html&lang=pt>. Acesso em 23 mar. 2026.

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

GIL, Antônio 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, 2003.

MOREIRA, Marco Antonio. **Aprendizagem significativa subversiva**. 2006. Disponível em: <file:///C:/Users/55819/Downloads/289-Texto%20do%20artigo-713-796-10-20130701.pdf>. Acesso em: 25 abr. 2026.

_____. **Aprendizagem significativa: a teoria e textos complementares**. São Paulo: Livraria da Física, 2011.

ONU. Organização das Nações Unidas. **Convenção sobre os direitos das pessoas com deficiência**. 2006. Disponível em: https://bvsm.sau.gov.br/bvs/publicacoes/714_1.pdf. Acesso em 15 mar. 2026.

PRAIS, Jacqueline Lidiane de Souza. **A formação de professores para o desenvolvimento de práxis inclusivas baseadas no Desenho Universal para a Aprendizagem**. 2020. Tese de Doutorado – Universidade Estadual de Londrina, Londrina, 2020. Disponível em: <https://repositorio.uel.br/srv-c0003-s01/api/core/bitstreams/0028220b-9526-4b88-875c-d7e6a4ae3c4e/content>. Acesso em: 02 abr. 2026.

UNESCO. Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura. **Declaração de Salamanca e linha de ação sobre necessidades educativas especiais**. Salamanca, 1994. Disponível em: <https://bibliotecadigital.mdh.gov.br/jspui/bitstream/192/9971/1/DECLARA%C3%87%C3%83O%20DE%20SALAMANCA.pdf>. Acesso em: 15 mar. 2026.

VERGARA, Sylvia Constant. **Projetos e relatórios de pesquisa em administração**. 16. ed. São Paulo: Atlas, 2016.

VYGOTSKY, Lev S. **A formação social da mente**. São Paulo: Martins Fontes, 1997.

ZERBATO, Ana Paula. **Desenho universal para aprendizagem na perspectiva da inclusão escolar**. 2018. Tese de Doutorado – Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2018. Disponível em: <https://repositorio.ufscar.br/server/api/core/bitstreams/09062fcb-e737-42c9-ac70-131185f87b64/content>. Acesso em: 12 abr. 2026.