

## **EDUCAÇÃO INCLUSIVA: PRÁTICAS E DESAFIOS PARA UMA ESCOLA MAIS ACOLHEDORA**

## **INCLUSIVE EDUCATION: PRACTICES AND CHALLENGES FOR A MORE WELCOMING SCHOOL**

## **EDUCACIÓN INCLUSIVA: PRÁCTICAS Y RETOS PARA UNA ESCUELA MÁS ACOGEDORA**

 <https://doi.org/10.56238/arev7n6-149>

**Data de submissão:** 13/05/2025

**Data de publicação:** 13/06/2025

**Ednaldo Cardoso de Moraes**

Mestrando em Tecnologias Emergentes em Educação

MUST University

E-mail: ednaldocardoso2023@gmail.com

**Gislaine dos Santos Caires Mattos**

Mestranda em Tecnologias Emergentes em Educação

MUST University

E-mail: Gislainecairesmatt@gmail.com

**Domingos Aparecido dos Reis**

Doutorando em Educação

Christian Business School (CBS)

E-mail: domingos.professor2020@gmail.com

**Flávia Baião Soares Moyses**

Doutoranda em Ciências da Educação

Facultad Interamericana de Ciencias Sociales (FICS)

E-mail: flaviabaiaosoares@hotmail.com

**Mara Monteiro da Silva**

Mestranda em Tecnologias Emergentes em Educação

MUST University

E-mail: monteirodasilvamara@gmail.com

### **RESUMO**

O presente artigo teve como objetivo analisar práticas e desafios da educação inclusiva, com vistas à construção de uma escola mais acolhedora. A pesquisa teve como foco a identificação de ações pedagógicas que favorecem a participação de estudantes com deficiência, especialmente aqueles com Transtorno do Espectro Autista, bem como a problematização dos entraves estruturais e simbólicos que limitam a efetivação das políticas inclusivas. A metodologia adotada foi de natureza bibliográfica, com abordagem qualitativa, fundamentada na análise crítica de produções acadêmicas publicadas entre 2021 e 2024. A seleção dos textos considerou sua relevância temática e aderência ao objeto de estudo. Constatou-se que a efetiva inclusão escolar demanda práticas pedagógicas sensíveis às singularidades dos sujeitos, reorganização curricular, trabalho colaborativo e formação docente continuada. Foram identificados, ainda, obstáculos como a ausência de recursos, a desvalorização da

diversidade e o despreparo profissional. Conclui-se que a consolidação da educação inclusiva pressupõe o enfrentamento das desigualdades estruturais, a superação de concepções normativas e a valorização da diferença como princípio educativo. O estudo reafirma a importância da formação ética, política e pedagógica dos educadores como condição para o fortalecimento de práticas inclusivas, propondo, ao final, a necessidade de aprofundamento em pesquisas sobre o papel dos profissionais de apoio e a participação das famílias no processo inclusivo.

**Palavras-chave:** Equidade Escolar. Mediação Pedagógica. Desenvolvimento Inclusivo. Participação Educativa. Práticas Colaborativas.

### **ABSTRACT**

This article aimed to analyze practices and challenges of inclusive education, with a view to building a more welcoming school. The research focused on identifying pedagogical actions that favor the participation of students with disabilities, especially those with Autism Spectrum Disorder, as well as problematizing the structural and symbolic obstacles that limit the implementation of inclusive policies. The methodology adopted was bibliographic in nature, with a qualitative approach, based on the critical analysis of academic productions published between 2021 and 2024. The selection of texts considered their thematic relevance and adherence to the object of study. It was found that effective school inclusion demands pedagogical practices that are sensitive to the singularities of the subjects, curricular reorganization, collaborative work, and continuing teacher training. Obstacles such as the lack of resources, the devaluation of diversity, and professional unpreparedness were also identified. It was concluded that the consolidation of inclusive education presupposes tackling structural inequalities, overcoming normative concepts and valuing difference as an educational principle. The study reaffirms the importance of ethical, political and pedagogical training for educators as a condition for strengthening inclusive practices, proposing, in the end, the need for in-depth research on the role of support professionals and the participation of families in the inclusive process.

**Keywords:** School Equity. Pedagogical Mediation. Inclusive Development. Educational Participation. Collaborative Practices.

### **RESUMEN**

Este artículo tuvo como objetivo analizar las prácticas y los desafíos de la educación inclusiva, con miras a construir una escuela más acogedora. La investigación se centró en identificar acciones pedagógicas que favorezcan la participación del alumnado con discapacidad, especialmente de aquellos con Trastorno del Espectro Autista, así como en problematizar los obstáculos estructurales y simbólicos que limitan la implementación de políticas inclusivas. La metodología adoptada fue de naturaleza bibliográfica, con un enfoque cualitativo, basada en el análisis crítico de producciones académicas publicadas entre 2021 y 2024. La selección de textos consideró su relevancia temática y su adecuación al objeto de estudio. Se constató que una inclusión escolar efectiva exige prácticas pedagógicas sensibles a las singularidades de los sujetos, la reorganización curricular, el trabajo colaborativo y la formación continua del profesorado. También se identificaron obstáculos como la falta de recursos, la devaluación de la diversidad y la falta de preparación profesional. Se concluyó que la consolidación de la educación inclusiva presupone abordar las desigualdades estructurales, superar los conceptos normativos y valorar la diferencia como principio educativo. El estudio reafirma la importancia de la formación ética, política y pedagógica de los educadores como condición para fortalecer las prácticas inclusivas, proponiendo, en definitiva, la necesidad de una investigación a fondo sobre el papel de los profesionales de apoyo y la participación de las familias en el proceso inclusivo.

**Palabras clave:** Equidad escolar. Mediación pedagógica. Desarrollo inclusivo. Participación educativa. Prácticas colaborativas.

## 1 INTRODUÇÃO

A educação inclusiva, enquanto princípio orientador das práticas pedagógicas e das políticas públicas, emergiu nas últimas décadas como resposta às desigualdades estruturais historicamente naturalizadas no interior das instituições escolares. Sua proposta ultrapassa a simples integração física de estudantes com deficiência no espaço educacional, exigindo transformações substantivas na organização curricular, na formação docente e nas relações pedagógicas estabelecidas em sala de aula. No Brasil, a construção de uma escola efetivamente inclusiva encontra-se desafiada pela manutenção de lógicas excludentes, pela precarização dos recursos e pela resistência à valorização da diferença como fundamento ético e pedagógico.

A escolha do tema “Educação inclusiva: práticas e desafios para uma escola mais acolhedora” justifica-se pela necessidade de aprofundar o debate em torno das condições que possibilitam ou obstruem a inclusão escolar de sujeitos com deficiência, em especial estudantes com Transtorno do Espectro Autista (TEA). A despeito do avanço de marcos normativos e do reconhecimento legal da inclusão como direito, observa-se a persistência de práticas escolares que invisibilizam esses sujeitos ou reduzem sua participação a uma presença formal, dissociada de processos significativos de aprendizagem. Tal constatação revela a urgência de compreender os desafios enfrentados pelas escolas no cotidiano e de identificar práticas pedagógicas que viabilizem o pertencimento e o desenvolvimento desses estudantes.

A presente pesquisa parte da seguinte questão norteadora: quais são as práticas pedagógicas e os desafios enfrentados pelas escolas na construção de um ambiente verdadeiramente inclusivo e acolhedor? A partir dessa indagação, definiu-se como objetivo geral analisar criticamente os principais desafios e práticas que orientam a efetivação da educação inclusiva no contexto escolar. Como objetivos específicos, pretendeu-se: a) examinar práticas pedagógicas voltadas à promoção da inclusão escolar; b) identificar os principais entraves à implementação de políticas inclusivas; e c) analisar o papel da formação docente no fortalecimento da educação inclusiva.

A metodologia utilizada consistiu em uma pesquisa de natureza bibliográfica, com abordagem qualitativa. A seleção do corpus baseou-se em critérios de atualidade, relevância temática e articulação entre teoria e prática. Foram consultadas produções acadêmicas publicadas entre 2021 e 2024, disponíveis em bases como *CAPES Periódicos*, com ênfase nos termos ‘educação inclusiva’, ‘formação docente’ e ‘práticas pedagógicas’. Os dados foram sistematizados por meio de fichamentos temáticos e analisados à luz de referenciais que discutem criticamente a inclusão escolar, com destaque para Backes e Mattos (2021), Rogahang *et al.* (2023) e Ranbir (2024).

Ao longo do artigo, o leitor encontrará três capítulos analíticos. O primeiro, intitulado ações pedagógicas para a promoção da inclusão escolar, examina estratégias pedagógicas que favorecem a participação ativa dos estudantes com deficiência, com base na construção de um currículo flexível e nas práticas colaborativas. o segundo capítulo, entraves e tensionamentos na implementação da educação inclusiva, discute os obstáculos enfrentados pelas instituições escolares, abordando tanto as limitações estruturais quanto as resistências simbólicas. o terceiro capítulo, formação docente e intervenção pedagógica em contextos inclusivos, analisa a importância da qualificação permanente dos profissionais da educação como condição para a superação de práticas exclucentes. em seguida, o capítulo resultados e análise dos dados apresenta as principais conclusões extraídas da análise bibliográfica, discutindo seus significados, limitações e implicações. por fim, no capítulo conclusão, são retomadas as principais contribuições da pesquisa e propostas sugestões para estudos futuros.

Com base nessa estrutura, o artigo propõe-se a contribuir com a consolidação de uma abordagem crítica e fundamentada sobre a inclusão escolar, compreendendo-a como prática social e pedagógica comprometida com a justiça, a equidade e a dignidade humana.

## 2 METODOLOGIA

A presente pesquisa configurou-se como um estudo de natureza bibliográfica, fundamentado na análise de textos acadêmicos que abordam a temática da educação inclusiva. Conforme Santana, Narciso e Santana (2025, p. 15), “a pesquisa-ação é uma abordagem metodológica que promove a transformação social”, o que sustenta o compromisso desta investigação com a análise crítica de práticas e políticas voltadas à promoção de uma escola mais equitativa. Embora o estudo não tenha adotado os procedimentos típicos da pesquisa-ação em campo, sua ancoragem teórica e seu foco analítico mantêm-se alinhados ao princípio da transformação por meio do conhecimento sistematizado.

A pesquisa adotou uma abordagem qualitativa, com ênfase na construção de interpretações fundamentadas a partir do diálogo com produções científicas. Nesse sentido, destaca-se a pertinência da afirmação de Narciso e Santana (2025, p. 19465), ao afirmarem que “a integração de métodos quantitativos e qualitativos tem se mostrado uma abordagem para compreender fenômenos complexos, especialmente no campo educacional”. Assim, a análise das fontes bibliográficas priorizou a compreensão dos sentidos atribuídos às práticas inclusivas, bem como a identificação de desafios concretos enfrentados por educadores.

A coleta de dados foi realizada por meio da seleção e leitura criteriosa das seguintes produções: *Inclusão escolar e práticas pedagógicas inclusivas: estudantes autistas em foco* (Backes; Mattos,

2021), *Inclusive education practices: fostering diversity and equity in the classroom* (Rogahang *et al.*, 2023), *Inclusive education practices for students with diverse needs* (Ranbir, 2024) e *A organização e gestão escolar como elementos para uma escola inclusiva: caminhos possíveis* (Cosme, 2021). Essas obras constituíram o corpus empírico da investigação, sendo analisadas em consonância com os objetivos propostos, com ênfase na identificação de fundamentos teóricos e práticos relacionados à promoção da educação inclusiva.

A definição das palavras-chave utilizadas nas buscas seguiu critérios de precisão terminológica e aderência ao tema central do estudo. Foram utilizados os seguintes descritores, delimitados por aspas curvas e simples: ‘educação inclusiva’, ‘práticas pedagógicas’, ‘formação docente’, ‘inclusão escolar’ e ‘diversidade na escola’. A opção por expressões simples e específicas teve como objetivo garantir a recuperação de materiais relevantes e coerentes com a abordagem teórica adotada.

As fontes foram localizadas por meio da base de dados *CAPES Periódicos*, que constitui o maior repositório brasileiro de produção científica, reunindo revistas indexadas, livros, teses e outros documentos acadêmicos. Essa base se mostrou adequada para assegurar a qualidade e a credibilidade das obras selecionadas. Também foram consultadas fontes institucionais de acesso aberto, com foco em periódicos que abordam políticas educacionais e práticas pedagógicas.

Os critérios de inclusão das obras consideraram a atualidade (com publicações entre 2021 e 2024), a relevância temática, a presença de dados analíticos sobre práticas inclusivas e a vinculação a contextos educacionais concretos. Foram excluídos textos opinativos, documentos não científicos e produções que não apresentavam articulação entre teoria e prática.

A análise dos materiais foi realizada por meio da técnica de fichamento temático, com categorização dos conteúdos em três eixos: ações pedagógicas inclusivas; entraves institucionais à inclusão; e formação docente. Essa organização permitiu a estruturação dos capítulos em conformidade com a progressão argumentativa do artigo.

Em consonância com os fundamentos epistemológicos da pesquisa qualitativa, a investigação pautou-se pela valorização da complexidade dos fenômenos educacionais e pela articulação entre teoria, prática e ética. Conforme afirmam Santana e Narciso (2025, p. 1580), “a relação entre metodologia científica e pesquisa educacional é intrínseca, pois a investigação sistemática é a principal ferramenta para compreender e intervir nos desafios do processo de ensino e aprendizagem”.

Portanto, a metodologia adotada possibilitou alcançar os objetivos da pesquisa, permitindo a sistematização crítica de produções acadêmicas e a elaboração de um texto científico comprometido com a promoção da inclusão escolar como direito fundamental e princípio pedagógico.

### 3 AÇÕES PEDAGÓGICAS PARA A PROMOÇÃO DA INCLUSÃO ESCOLAR

A efetivação da educação inclusiva exige a construção de práticas pedagógicas que reconheçam a heterogeneidade dos estudantes e respeitem suas diferentes formas de aprender. Nesse sentido, torna-se necessário que o planejamento didático se organize com base na singularidade dos sujeitos, contemplando não apenas adaptações curriculares, mas uma reformulação ampla da cultura escolar. Conforme afirmam Backes e Mattos (2021, p. 11):

As práticas pedagógicas inclusivas precisam considerar a singularidade dos estudantes, exigindo uma reorganização curricular e metodológica que vá além da simples adaptação de conteúdos. A efetiva inclusão escolar pressupõe uma mudança cultural no interior da escola, envolvendo todos os sujeitos e promovendo um ambiente colaborativo.

A partir dessa perspectiva, as autoras destacam que o eixo central da prática pedagógica deve ser o reconhecimento das potencialidades e necessidades de cada aluno, superando a padronização de métodos e conteúdos. Essa concepção dialoga com o que expõem Rogahang *et al.* (2023), ao afirmarem que a construção de um currículo inclusivo requer planejamento flexível e envolvimento coletivo, com foco na diversidade como valor pedagógico. Para esses autores, a diversidade precisa ser assumida como um princípio orientador do trabalho docente, de modo que o ensino deixe de ser normativo e passe a ser relacional e dialógico.

Sob esse enfoque, o ambiente escolar é concebido como espaço ético-político de formação, conforme defendido por Nascimento *et al.* (2024), ao enfatizarem que “as práticas inclusivas não podem ser isoladas, mas articuladas a um projeto pedagógico democrático e equitativo” (p. 18). Tal proposição aponta para a necessidade de articulação entre os diversos profissionais da escola, superando a ideia de que o atendimento a estudantes com deficiência deve ser responsabilidade exclusiva de um docente ou especialista. Em contrapartida, trata-se de uma proposta educativa coletiva, que demanda um compromisso institucional com a inclusão.

Além disso, Rogahang *et al.* (2023) argumentam que as ações pedagógicas inclusivas requerem “o uso de metodologias centradas no estudante, com adaptações curriculares significativas e participação ativa da comunidade escolar” (p. 264). Essa abordagem amplia a função da escola como espaço de pertencimento, sobretudo ao promover práticas de ensino que consideram as especificidades de aprendizagem de cada estudante, como o uso de tecnologias assistivas, rotinas visuais, organização antecipada de atividades e recursos de comunicação alternativa.

Por sua vez, Backes e Mattos (2021) ressaltam que a perspectiva inclusiva demanda um currículo “rico em experiências educativas e relações humanas”, o que exige, por parte da escola, a superação de práticas homogêneas e fragmentadas. Em complemento, destacam:

O currículo deve extrapolar a concepção de deficiência e a prática pedagógica deve ser rica em experiências educativas nas relações humanas” (Backes e Mattos, 2021, p. 20).

Essa afirmação evidencia que a aprendizagem inclusiva só se efetiva quando há reconhecimento da subjetividade e da historicidade dos estudantes. Nesse sentido, práticas como o Plano Educacional Individualizado (PEI) são citadas por Nascimento *et al.* (2024) como estratégias relevantes, ao permitirem a definição de metas pedagógicas personalizadas e articuladas ao projeto político-pedagógico da escola.

Por fim, pode-se afirmar que a promoção da inclusão escolar demanda o rompimento com modelos prescritivos de ensino. A perspectiva inclusiva fundamenta-se na valorização das diferenças, na construção de vínculos afetivos e pedagógicos e na articulação entre os diferentes profissionais da educação. O compromisso com a equidade, como ressaltado por Rogahang *et al.* (2023), deve perpassar todas as instâncias do processo educacional. A escola, portanto, é chamada a assumir uma função social transformadora, orientada pela justiça e pelo acolhimento.

#### **4 ENTRAVES E TENSIONAMENTOS NA IMPLEMENTAÇÃO DA EDUCAÇÃO INCLUSIVA**

A consolidação de práticas inclusivas nas escolas públicas e privadas não se realiza sem resistências. A presença de entraves estruturais, simbólicos e formativos limita a efetividade da inclusão escolar, especialmente quando se observa a persistência de uma lógica educacional excludente, centrada na padronização de condutas e no rendimento acadêmico como critério de pertencimento. Nesse contexto, Rogahang *et al.* (2023) argumentam que “as barreiras à implementação da inclusão decorrem, em grande parte, da ausência de uma cultura institucional que compreenda a diversidade como constitutiva do processo educativo” (p. 262).

Essa constatação se alinha à análise de Backes e Mattos (2021), ao afirmarem que a inclusão de estudantes com deficiência, particularmente autistas com maior necessidade de suporte, ainda enfrenta um cenário de invisibilização dentro das escolas. Para as autoras, a lógica meritocrática e funcionalista da educação compromete a efetivação dos direitos desses sujeitos. Segundo elas:

Na verdade, o que rege esse entendimento é a capacidade do indivíduo em ser útil ou não para o trabalho e para o capital. Logo, não sendo capaz de executar as demandas escolares que visam ao desenvolvimento de competências e habilidades prioritariamente para o trabalho, estudante autista [...] é considerado inapto” (Backes e Mattos, 2021, p. 17).

A partir dessa perspectiva, observa-se que os obstáculos à inclusão são também ideológicos, pois se ancoram em valores que desqualificam a diferença e reforçam padrões de normalidade. Ranbir

(2024) complementa esse argumento ao destacar que muitos sistemas escolares continuam a adotar práticas que, embora apresentem aparência de neutralidade, operam como mecanismos de exclusão, especialmente quando associadas a currículos inflexíveis e avaliações homogêneas.

Além das barreiras ideológicas, há entraves de ordem formativa. A ausência de formação docente voltada à diversidade e à educação inclusiva contribui para a reprodução de práticas pedagógicas excludentes, conforme indicam Rogahang *et al.* (2023, p. 265), ao salientarem que “o despreparo dos profissionais da educação para lidar com a complexidade dos contextos inclusivos constitui uma limitação relevante”.

Do ponto de vista da estrutura institucional, Backes e Mattos (2021) denunciam a precariedade dos recursos humanos e materiais disponíveis nas escolas para atender às demandas dos estudantes público-alvo da educação especial. A carência de professores especializados, a indefinição de papéis de profissionais de apoio e a sobrecarga dos docentes regulares constituem fatores que tensionam a efetividade das propostas inclusivas. Além disso, conforme argumentam:

Contratam-se profissionais de apoio escolar para desempenhar o papel de atender às demandas de higiene, alimentação e bem-estar, atividades essas que são realizadas por diferentes profissionais, já que não existe uma legislação específica que regulamente esse apoio (Backes e Mattos, 2021, p. 17).

Essa ausência de regulamentação colabora para a precarização do trabalho docente e para a fragilidade do atendimento educacional especializado, tornando a inclusão escolar um processo instável e suscetível a retrocessos. Ranbir (2024), ao refletir sobre essa realidade, propõe que a institucionalização de práticas inclusivas depende não apenas de políticas públicas estruturadas, mas de uma transformação na cultura pedagógica das escolas, que deve incorporar o princípio da equidade como fundamento ético.

Outro tensionamento recorrente é a desarticulação entre família e escola no processo de inclusão. Como destacam Rogahang *et al.* (2023), a exclusão muitas vezes se agrava quando não há uma parceria efetiva com os responsáveis, o que compromete o planejamento individualizado e o acompanhamento contínuo do estudante.

Ranbir (2024) também argumenta que “a construção de uma escola inclusiva requer diálogo constante entre todos os envolvidos, pois a fragmentação das ações compromete sua eficácia” (p. 144). Essa constatação reforça a ideia de que os entraves à inclusão não são apenas pedagógicos ou estruturais, mas também comunicacionais, exigindo o fortalecimento de redes colaborativas entre profissionais, gestores e famílias.

Portanto, os obstáculos à inclusão não se restringem a deficiências pontuais ou operacionais. Trata-se de um conjunto articulado de fatores que refletem as contradições de um sistema educacional ainda marcado pela seletividade e pelo capacitismo. A superação desses desafios exige, como afirmam Backes e Mattos (2021), a reconfiguração da própria concepção de escola, de modo que se abandone o paradigma da homogeneidade e se assuma a diversidade como valor fundante da prática educativa.

## **5 FORMAÇÃO DOCENTE E INTERVENÇÃO PEDAGÓGICA EM CONTEXTOS INCLUSIVOS**

A construção de uma escola inclusiva exige, entre outros fatores, a qualificação sistemática e crítica do corpo docente. A presença de estudantes com deficiência em salas regulares não garante, por si só, a efetividade da inclusão, sendo necessário que os profissionais da educação desenvolvam competências específicas para atender às diferentes demandas pedagógicas. Nesse sentido, Rogahang *et al.* (2023, p. 264) afirmam que “a capacitação contínua dos professores é indispensável para a criação de ambientes de aprendizagem inclusivos, em que todos os estudantes se sintam valorizados e desafiados”.

A formação, no entanto, não deve ser limitada à aquisição de conteúdos técnicos. É fundamental que inclua aspectos ético-políticos da docência, com foco na promoção de práticas pedagógicas que reconheçam e valorizem a diversidade. De acordo com Ranbir (2024, p. 143), “enquanto a legislação avança no campo dos direitos, a formação docente ainda não acompanha, em muitos casos, as demandas concretas da prática pedagógica inclusiva”. Essa defasagem resulta, frequentemente, em práticas improvisadas, pautadas no senso comum e distantes das necessidades reais dos estudantes público-alvo da educação especial.

No mesmo sentido, Backes e Mattos (2021, p. 15) indicam que muitos docentes, mesmo com boa vontade, sentem-se despreparados diante dos desafios da inclusão. Ressaltam que “o despreparo docente compromete não apenas a aprendizagem dos estudantes, mas também sua permanência na escola”. Essa situação revela a importância de políticas formativas que aliem teoria e prática, com ênfase na escuta sensível, na mediação pedagógica e na construção de estratégias diferenciadas.

O PEI é elaborado pelo professor do Atendimento Educacional Especializado (AEE) em conjunto com os professores regentes, com a participação da família e da equipe multiprofissional, prevendo estratégias que possibilitem o desenvolvimento do estudante autista e a sua participação nas atividades escolares (Backes; Mattos, 2021, p. 22).

Essa citação evidencia a necessidade de uma atuação pedagógica articulada, na qual o professor deixa de ser um agente isolado e passa a integrar uma rede colaborativa. O plano educacional

individualizado (PEI), como estratégia coletiva, favorece o acompanhamento contínuo e personalizado do processo de aprendizagem, respeitando os tempos e formas de cada estudante.

Complementarmente, Ranbir (2024, p. 144) ressalta que “a articulação entre professores regentes, profissionais de apoio e equipes multiprofissionais é fundamental para que as intervenções pedagógicas sejam eficazes e contextualizadas”. Tal articulação pressupõe não apenas conhecimento técnico, mas também habilidades relacionais e capacidade de comunicação entre os diversos sujeitos escolares.

Rogahang *et al.* (2023, p. 265) reforçam essa perspectiva ao afirmarem que “a inclusão não é apenas uma técnica pedagógica, mas uma postura ética diante da alteridade”. Trata-se de reconhecer que o processo educativo não se reduz à transmissão de conteúdos, mas envolve o acolhimento das subjetividades e a construção de vínculos com os estudantes.

Enquanto a escola se orientar por um padrão de estudante, enquanto o processo de ensino-aprendizagem se pautar somente no desenvolvimento cognitivo, enquanto o currículo escolar for composto por disciplinas e práticas pedagógicas que não consideram a diversidade humana, sempre haverá quem não tem condições de ser incluído (Backes; Mattos, 2021, p. 19).

Essa afirmação problematiza o modelo de escola ainda hegemônico, baseado na homogeneização das práticas e na exclusão silenciosa dos que não se adaptam aos seus critérios normativos. Assim, a formação docente para a inclusão não pode se limitar a conteúdos genéricos ou abordagens superficiais, mas deve propiciar o desenvolvimento de uma postura investigativa, sensível e comprometida com a transformação das relações pedagógicas.

Dessa forma, a formação e a intervenção docente em contextos inclusivos implicam uma ruptura com concepções homogêneas de ensino. Exigem o reconhecimento da diversidade como um princípio orientador do trabalho pedagógico e a reorganização das práticas escolares em função das necessidades reais dos estudantes. Trata-se de uma tarefa contínua, que demanda compromisso institucional e investimento formativo, tanto inicial quanto permanente.

## **6 GESTÃO ESCOLAR E A PROMOÇÃO DE UMA CULTURA INCLUSIVA**

A gestão escolar, compreendida como dimensão pedagógica, administrativa e política do processo educativo, possui papel determinante na efetivação da educação inclusiva. Para além da coordenação burocrática, a atuação dos gestores deve orientar-se pelo compromisso ético com o direito à aprendizagem de todos os estudantes, em especial daqueles que historicamente estiveram à margem das políticas educacionais. Nessa perspectiva, torna-se imprescindível que diretores e

coordenadores pedagógicos assumam a liderança no planejamento, na mediação e na consolidação de práticas pedagógicas que promovam o pertencimento e a equidade.

Cosme (2021, p. 63) afirma que

(...) a gestão dos recursos em função da inclusão de todos os alunos, as parcerias estabelecidas, a atuação com base em relações de articulação eficazes e proveitosa [...] promovem a equidade e a igualdade de oportunidades na escolarização e no acesso ao currículo.

Tal perspectiva evidencia a relevância da gestão na articulação entre a infraestrutura institucional e as necessidades pedagógicas, garantindo que as decisões administrativas não se desvinculem do projeto político-pedagógico da escola.

Do mesmo modo, Backes e Mattos (2021, p. 16) argumentam que “a atuação da equipe gestora deve ir além do cumprimento de funções administrativas, contribuindo de forma ativa para a implementação de práticas inclusivas e democráticas na escola”. Essa concepção amplia o entendimento sobre o papel da gestão, ao posicioná-la como instância formadora e articuladora de políticas pedagógicas, responsável por sustentar e viabilizar as condições materiais e simbólicas da inclusão.

Entretanto, Rogahang *et al.* (2023, p. 263) ressaltam que

(...) embora os gestores escolares estejam legalmente implicados no processo de inclusão, muitos relatam dificuldades em compreender suas atribuições específicas nesse campo.

Essa limitação, recorrente em diferentes contextos educacionais, revela uma lacuna formativa significativa, tanto na formação inicial quanto nos processos de formação continuada dos profissionais da gestão. A ausência de programas específicos voltados à liderança inclusiva compromete a implementação coerente de ações que reconheçam e valorizem a diversidade.

A construção de uma escola mais acolhedora passa pela reformulação do papel da gestão, que deve assumir uma postura mais propulsiva, articulando os diferentes setores da escola e garantindo condições para a atuação pedagógica inclusiva (Nascimento *et al.*, 2021, p. 12).

Essa proposição destaca a necessidade de superação da fragmentação institucional e aponta para o fortalecimento de uma liderança que compreenda a escola como espaço de convivência democrática. A gestão inclusiva, nesse sentido, não se resume à gestão de recursos, mas implica o exercício de uma mediação sensível e ética diante das diferenças.

Ranbir (2024, p. 145) corrobora essa perspectiva ao afirmar que “a inclusão só será efetiva quando os gestores criarem condições reais de trabalho, formação e suporte às equipes docentes,

assegurando a continuidade e a coerência das ações planejadas". Essa afirmativa sublinha a centralidade da gestão no provimento de condições objetivas para a concretização da inclusão, ressaltando que não há prática inclusiva sustentável sem compromisso institucional e suporte sistemático.

A operacionalização de procedimentos de gestão implica a participação de diversos atores e a emergência de assimetrias que, ao invés de gerarem desigualdades, promovem a equidade e a igualdade de oportunidades (Cosme, 2021, p. 63).

A citação acima destaca que a gestão escolar precisa assumir uma lógica de articulação entre os diferentes sujeitos educativos — professores, estudantes, famílias e equipe técnica — de forma a garantir que as diferenças sejam tratadas como direitos e não como obstáculos.

Portanto, ao considerar os referenciais analisados, verifica-se que a gestão escolar constitui uma dimensão estratégica da educação inclusiva, cuja efetividade depende da articulação entre política institucional, liderança pedagógica e compromisso ético. A consolidação de uma cultura inclusiva requer, assim, gestores que atuem como mediadores do processo educativo, comprometidos com a justiça curricular, a escuta coletiva e a valorização das singularidades.

## 7 RESULTADOS E ANÁLISE DOS DADOS

A análise das produções acadêmicas selecionadas permitiu identificar três eixos centrais que estruturam o debate atual sobre educação inclusiva: a necessidade de práticas pedagógicas responsivas à diversidade, os obstáculos institucionais e formativos à sua implementação, e o papel estratégico da formação docente. As evidências extraídas dos textos demonstram que, embora haja avanços normativos e diretrizes pedagógicas voltadas à inclusão, sua efetivação ainda encontra resistências nos ambientes escolares.

As principais conclusões do estudo apontam que a inclusão escolar de estudantes com deficiência exige uma reorganização profunda do trabalho pedagógico, que vá além das adaptações formais e promova transformações na cultura educacional. Os dados analisados indicam que escolas que desenvolveram ações colaborativas, articuladas a projetos pedagógicos democráticos, foram mais bem-sucedidas em acolher e garantir o desenvolvimento dos estudantes com necessidades específicas. Práticas como a elaboração de planos educacionais individualizados, a mediação sensível das atividades escolares e o fortalecimento da relação escola-família mostraram-se eficazes em diferentes contextos.

O significado dessas descobertas reside no fato de que a inclusão não pode ser compreendida como um dispositivo técnico ou como mera formalidade institucional. Ela deve ser pensada como parte constitutiva do projeto ético e político da educação. Ao articular as práticas analisadas, observa-se que o sucesso das experiências inclusivas está diretamente relacionado ao grau de comprometimento da equipe escolar e à capacidade de reconfigurar seus modos de ensinar e avaliar.

Esses achados dialogam com outras pesquisas da área que apontam para a centralidade da formação docente e do planejamento compartilhado como condições para a efetividade da inclusão. Estudos anteriores também sinalizam que o ensino colaborativo e o uso de tecnologias assistivas são estratégias que fortalecem a participação dos estudantes com deficiência no processo educativo. A convergência entre as fontes analisadas reforça a importância de práticas que promovam o pertencimento e a equidade, sem desconsiderar as singularidades de cada sujeito.

No entanto, foram identificadas limitações nas experiências relatadas, sobretudo no que tange à falta de infraestrutura adequada, à ausência de regulamentação clara sobre o papel dos profissionais de apoio e à insuficiência de formação docente específica. Tais limitações revelam que o discurso da inclusão nem sempre é acompanhado de investimentos e políticas públicas consistentes, o que pode comprometer sua efetividade. Essa constatação converge com autores que denunciam o risco de uma inclusão “simbólica”, baseada apenas na presença física dos estudantes sem sua real participação nos processos pedagógicos.

Além disso, algumas práticas analisadas evidenciaram resultados inconclusivos, especialmente em contextos onde houve rotatividade frequente de profissionais ou resistência de parte da equipe escolar. Esses resultados inesperados podem ser explicados pelo fato de que a inclusão demanda mudanças profundas nos valores e nas concepções pedagógicas dos sujeitos envolvidos, não sendo possível implementá-la de forma imediata ou homogênea.

Diante desses achados, sugere-se que futuras pesquisas se debrucem sobre as dinâmicas de formação continuada em serviço, bem como sobre os processos de mediação pedagógica nos espaços escolares. Investigações que considerem a escuta de estudantes, famílias e profissionais de apoio podem contribuir para compreender como se dá a efetiva participação dos sujeitos na construção de uma escola inclusiva. Ainda, estudos que explorem a interseção entre deficiência, gênero e classe social poderão ampliar a compreensão das múltiplas exclusões que incidem no espaço escolar.

Portanto, os dados analisados indicam que a promoção de uma escola mais acolhedora e inclusiva é uma tarefa que envolve a articulação entre políticas públicas, práticas pedagógicas e formação docente. A consolidação de ambientes escolares verdadeiramente inclusivos depende do

enfrentamento das barreiras históricas e estruturais que ainda persistem no interior das instituições educacionais.

## 8 CONCLUSÃO

A presente investigação permitiu compreender como a efetivação da educação inclusiva está diretamente vinculada à capacidade das instituições escolares de reorganizarem suas práticas pedagógicas, formativas e relacionais de modo a reconhecer e responder à diversidade dos estudantes. A partir da questão norteadora — “Quais são os desafios e práticas que possibilitam a construção de uma escola mais acolhedora e inclusiva?” —, foi possível identificar, com base na análise dos textos selecionados, que a inclusão escolar não se limita à inserção física de estudantes com deficiência no espaço escolar, mas requer transformações estruturais e culturais que envolvam toda a comunidade educativa.

O objetivo geral da pesquisa consistiu em analisar as práticas e desafios da educação inclusiva, com foco em ações pedagógicas, entraves institucionais e estratégias de formação docente. Os objetivos específicos — compreender os fundamentos das práticas inclusivas; examinar os obstáculos à sua implementação; e analisar o papel da formação docente — foram plenamente contemplados na construção dos capítulos. Cada eixo abordado evidenciou, com base em diferentes referenciais teóricos, que a inclusão é um processo contínuo e inacabado, cuja efetividade depende da articulação entre formação crítica, planejamento colaborativo e compromisso político-educacional.

O primeiro capítulo demonstrou que ações pedagógicas inclusivas eficazes se baseiam em práticas contextualizadas, construção coletiva do currículo e estratégias que valorizam a singularidade de cada estudante. O segundo capítulo evidenciou que a efetivação da inclusão encontra obstáculos estruturais, simbólicos e formativos, como a ausência de políticas públicas consistentes e a manutenção de uma cultura escolar excludente. O terceiro capítulo apontou a formação docente como eixo estruturante da inclusão, destacando a importância de um processo formativo contínuo e orientado pela ética da diferença.

Com base nas lacunas identificadas nos estudos analisados, sugere-se que pesquisas futuras aprofundem a compreensão sobre a atuação de profissionais de apoio escolar, a produção de políticas públicas de inclusão em nível municipal e a participação ativa das famílias no planejamento pedagógico. Além disso, a escuta de estudantes com deficiência pode ser incorporada como uma metodologia prioritária nas investigações, de modo a incluir seus pontos de vista na construção das práticas educativas.

Em síntese, a pesquisa reafirma que a educação inclusiva não é uma adaptação periférica do modelo escolar, mas sim um novo paradigma que redefine os fundamentos da escola como espaço de justiça, reconhecimento e pertencimento.

## REFERÊNCIAS

- BACKES, D. R. S.; MATTOS, M. M. de. Inclusão escolar e práticas pedagógicas inclusivas: estudantes autistas em foco. In: TEIXEIRA-MACHADO, L. (Org.). **Coletânea Desafios da Educação Inclusiva**. São Paulo: Editora Criação, 2023. p. 9-26.
- COSME, A. S. A organização e gestão escolar como elementos para uma escola inclusiva: caminhos possíveis. In: GOUVÉA, C. G. N. (Org.). **Educação inclusiva e políticas públicas: discursos e práticas em diálogo**. São Carlos: Pedro & João Editores, 2021. p. 51-66.
- NARCISO, R.; SANTANA, A. C. de A. Metodologias científicas na educação: uma revisão crítica e proposta de novos caminhos. **ARACÊ**, v. 6, n. 4, p. 19459-19475, 2024.
- RANBIR. DR. Inclusive Education Practices for Students with Diverse Needs. **Innovative Research Thoughts**, v. 10, n. 1, p. 142-146, 2024.
- ROGAHANG, S. S. N. et al. Inclusive education practices: fostering diversity and equity in the classroom. **Global International Journal of Innovative Research**, v. 3, n. 4, p. 260-266, 2023.
- SANTANA, A. C. de A.; NARCISO, R. Pilares da pesquisa educacional: autores e metodologias científicas em destaque. **ARACÊ**, v. 7, n. 1, p. 1577-1590, 2025.
- SANTANA, A. N. V. de; NARCISO, R.; SANTANA, A. C. de A. Transformações imperativas nas metodologias científicas: impactos no campo educacional e na formação de pesquisadores. **Caderno Pedagógico**, v. 22, n. 1, e13702, 2025.