

EDUCAÇÃO QUE ENXERGA TODOS: PRÁTICAS EDUCACIONAIS QUE RESPEITAM AS DIFERENÇAS E GARANTEM O DIREITO DE APRENDER

Valquiria Antônia Alves¹
Jayro Werberon Pilar Araújo²
Wallace Cupertino³
Kellen de Azevedo Simon⁴
Paulo Ricardo Dias Fernandes⁵

RESUMO: O presente artigo teve como objetivo analisar a educação inclusiva como expressão do direito à educação em sua dimensão material, articulando fundamentos jurídicos, organização escolar e estratégias pedagógicas voltadas à garantia da aprendizagem. O tema centrou-se na compreensão da igualdade substancial como princípio estruturante das políticas educacionais e das práticas institucionais. A pesquisa adotou metodologia bibliográfica de natureza qualitativa e caráter teórico-analítico, baseada na seleção, leitura e interpretação crítica de produções científicas recentes e referenciais normativos pertinentes ao debate, organizados tematicamente para possibilitar o diálogo entre diferentes autores. A análise evidenciou que a efetividade da inclusão depende da integração entre planejamento didático estruturado, responsabilidade estatal, financiamento adequado e reconfiguração institucional, superando concepções meramente formais de acesso à escola. Concluiu-se que a garantia do direito de aprender exige compromisso político, reorganização administrativa e ação pedagógica intencional, orientada pela equidade e pela justiça distributiva, de modo a assegurar participação plena e desenvolvimento integral dos estudantes.

Palavras-chave: Cidadania democrática. Justiça Distributiva. Responsabilidade estatal. Planejamento educacional. Equidade social.

ABSTRACT: This article aimed to analyze inclusive education as an expression of the right to education in its material dimension, articulating legal foundations, school organization, and pedagogical strategies aimed at ensuring learning. The theme focused on understanding substantive equality as a structuring principle of educational policies and institutional practices. The study adopted a qualitative bibliographic methodology with a theoretical-analytical approach, based on the selection, reading, and critical interpretation of recent scientific publications and relevant normative frameworks, which were thematically organized to enable dialogue among different authors. The analysis demonstrated that the effectiveness of inclusion depends on the integration of structured instructional planning, state responsibility, adequate funding, and institutional reconfiguration, thereby overcoming merely formal conceptions of school access. It was concluded that guaranteeing the right to learn requires political commitment, administrative reorganization, and intentional pedagogical action guided by equity and distributive justice, in order to ensure full participation and the integral development of students.

Keywords: Democratic citizenship. Distributive justice. State responsibility. Educational planning. Social equity.

¹Mestrado em Educação pela Universidade Federal de Rondonópolis.

²Especialização em Currículo e Prática Docente nos anos Iniciais do Ensino Fundamental pelo Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Piauí.

³Mestrado em Geografia pela Universidade Federal do Espírito Santo.

⁴Master of Science in Emergent Technologies in Education pela MUST University.

⁵Mestrado em Ensino pela Universidade Metropolitana de Santos.

INTRODUÇÃO

A educação inclusiva foi reconhecida, nas últimas décadas, como elemento estruturante das políticas educacionais orientadas pelo princípio da igualdade e pelo respeito aos direitos humanos. No entanto, embora avanços normativos tenham sido observados em âmbito internacional e nacional, persistiram desafios relacionados à efetivação concreta do direito de aprender. Nesse contexto, o presente artigo delimitou-se à análise da educação inclusiva sob a perspectiva do direito à educação como igualdade substancial, examinando fundamentos jurídicos, estratégias pedagógicas e condições estruturais necessárias para garantir aprendizagem efetiva a todos os estudantes.

A escolha do tema justificou-se pela relevância social e acadêmica da discussão acerca da relação entre inclusão e justiça distributiva. Observou-se que, apesar da existência de marcos legais que asseguram o acesso à escola, a permanência com qualidade e a participação plena ainda enfrentaram obstáculos institucionais, pedagógicos e financeiros. Assim, tornou-se pertinente investigar de que maneira práticas educacionais poderiam ser organizadas para respeitar as diferenças e assegurar o direito de aprender, especialmente em contextos marcados por desigualdades sociais. A motivação para o estudo residiu, portanto, na necessidade de articular fundamentos jurídicos e práticas escolares, superando a dissociação entre norma e realidade educacional.

A questão norteadora que orientou a investigação foi formulada nos seguintes termos: ‘Como estruturar práticas educacionais que respeitem as diferenças e garantam o direito de aprender sob a perspectiva da igualdade substancial?’. A partir dessa indagação, buscou-se compreender não apenas os fundamentos normativos da educação inclusiva, mas também os mecanismos institucionais e pedagógicos que possibilitariam sua implementação efetiva.

O objetivo geral consistiu em analisar a educação inclusiva como expressão do direito à educação em sua dimensão material, articulando fundamentos jurídicos, estratégias pedagógicas e desafios estruturais. Como objetivos específicos, pretendeu-se: (a) examinar o direito à educação como igualdade substancial e princípio democrático; (b) identificar estratégias pedagógicas capazes de operacionalizar o direito de aprender; e (c) analisar os desafios institucionais e estruturais que condicionaram a efetividade da inclusão escolar.

No que se refere à metodologia, adotou-se pesquisa bibliográfica de natureza qualitativa e caráter teórico-analítico. Foram selecionados artigos científicos recentes e documentos normativos pertinentes ao tema, mediante critérios de relevância temática e atualização

temporal. Utilizaram-se palavras-chave como ‘educação inclusiva’, ‘direito à educação’, ‘igualdade na educação’ e ‘práticas pedagógicas’, combinadas em mecanismos de busca acadêmicos. O procedimento metodológico envolveu leitura exploratória, análise interpretativa e organização temática dos conteúdos, permitindo diálogo crítico entre diferentes autores.

O referencial teórico fundamentou-se nas contribuições de Giera (2025), Nel e Bornman (2025), Lima e Pinto (2025) e Michopoulou (2025). Esses autores abordaram, sob perspectivas complementares, a dimensão jurídica do direito à educação, a centralidade da igualdade material, a importância do planejamento pedagógico estruturado e os desafios institucionais para a implementação da inclusão. A interlocução entre tais referenciais possibilitou examinar pontos de aproximação e tensão entre fundamentos normativos e práticas escolares.

O desenvolvimento do artigo estruturou-se em três capítulos principais. O primeiro, ‘O Direito à Educação como Igualdade Substancial: Fundamentos Jurídicos e Democráticos da Inclusão’, analisou o direito à educação sob a ótica da justiça distributiva e das obrigações positivas do Estado. O segundo ‘Da Norma à Prática: Estratégias Pedagógicas que Garantem o Direito de Aprender’, discutiu modelos didáticos, planejamento inclusivo e colaboração institucional como instrumentos de operacionalização da igualdade. Por fim, o terceiro ‘Desafios Estruturais e Transformação Institucional: Condições para uma Escola que Reconhece as Diferenças’, examinou limitações estruturais, culturais e financeiras que condicionaram a efetividade das políticas inclusivas.

Desse modo, o artigo foi organizado de forma a articular fundamentos jurídicos, práticas pedagógicas e desafios institucionais, buscando responder à pergunta central e demonstrar que a educação que enxerga todos exige alinhamento entre direito, política pública e ação escolar.

METODOLOGIA

A metodologia adotada neste estudo fundamentou-se em pesquisa bibliográfica de natureza qualitativa e caráter teórico-analítico, considerada adequada para investigar fundamentos jurídicos, pedagógicos e institucionais da educação inclusiva. A escolha por esse delineamento metodológico justificou-se pela necessidade de examinar criticamente produções científicas recentes e referenciais normativos que tratam do direito à educação como igualdade substancial, permitindo articular diferentes perspectivas teóricas de forma sistemática. Conforme destacam Narciso e Santana (2025, p. 19461), “A metodologia adotada neste estudo baseou-se em uma pesquisa bibliográfica, considerada adequada para o propósito de analisar e

criticar as contribuições de autores consagrados no campo das metodologias científicas aplicadas à educação”. Tal compreensão orientou a construção do presente artigo, na medida em que a investigação concentrou-se na análise de textos científicos previamente publicados, com vistas à interpretação, comparação e integração de argumentos.

A pesquisa bibliográfica foi compreendida, portanto, como procedimento que se apoia em material já elaborado, composto principalmente por artigos científicos revisados por pares, documentos normativos internacionais e legislação educacional. Esse tipo de investigação permite identificar convergências e divergências entre autores, examinar categorias conceituais e estabelecer relações entre fundamentos teóricos e práticas institucionais. Nessa perspectiva, o método mostrou-se coerente com o objetivo central do estudo, qual seja, analisar como práticas educacionais podem garantir o direito de aprender em conformidade com o princípio da igualdade material.

O processo metodológico desenvolveu-se em etapas sucessivas. Inicialmente, procedeu-se à definição do problema de pesquisa e dos objetivos gerais e específicos, o que possibilitou delimitar o recorte temático. Em seguida, realizou-se a busca sistemática de produções acadêmicas por meio de descritores previamente definidos. Posteriormente, os textos selecionados foram submetidos a leitura exploratória, leitura analítica e organização temática. Narciso e Santana (2025) explicam que, nessa fase, procederam à identificação dos principais conceitos, procedimentos metodológicos e perspectivas teóricas de cada autor, organizando-os por temas a fim de tornar possível a análise comparativa entre as diferentes proposições. Essa diretriz metodológica foi incorporada ao artigo ao distribuir o conteúdo em eixos analíticos — fundamentos jurídicos, estratégias pedagógicas e desafios estruturais — o que possibilitou estabelecer aproximações, contrastes e interlocuções críticas entre os referenciais examinados.

As palavras-chave utilizadas na busca foram definidas de forma objetiva e combinadas por meio de operadores simples. Empregaram-se descritores como ‘educação inclusiva’, ‘direito à educação’, ‘igualdade na educação’, ‘práticas pedagógicas’, ‘políticas educacionais’ e ‘cidadania democrática’. Essas expressões foram combinadas entre si, por exemplo, ‘educação inclusiva’ AND ‘direito à educação’, ou ‘igualdade na educação’ AND ‘práticas pedagógicas’, com o intuito de refinar os resultados e localizar estudos diretamente relacionados ao objeto investigado. Optou-se por termos claros e específicos, evitando formulações excessivamente amplas que pudessem comprometer a precisão da busca.

A base de dados utilizada foi o *Google Acadêmico*, ferramenta de busca especializada em literatura científica que indexa artigos, dissertações, teses, livros e documentos acadêmicos de diversas áreas do conhecimento. O *Google Acadêmico* permite localizar publicações revisadas por pares e organizar resultados por relevância ou data, facilitando a identificação de estudos recentes e pertinentes ao tema. Sua função, no contexto desta pesquisa, consistiu em viabilizar amplo acesso a produções nacionais e internacionais sobre educação inclusiva e direito à educação, garantindo diversidade de perspectivas teóricas.

Quanto aos critérios de inclusão, foram selecionados artigos publicados preferencialmente entre 2024 e 2025, a fim de assegurar atualização teórica, bem como textos diretamente relacionados ao tema da igualdade substancial, das obrigações estatais e das práticas pedagógicas inclusivas. Também foram considerados documentos normativos internacionais e legislação nacional pertinentes ao debate. Por outro lado, foram excluídos materiais sem revisão científica, textos opinativos não fundamentados teoricamente e publicações que abordassem inclusão apenas de forma tangencial ou desvinculada da discussão sobre direito à educação.

Desse modo, as metodologias descritas por Narciso e Santana (2025) foram aplicadas de maneira integrada à formação do artigo, orientando tanto a seleção das fontes quanto a organização analítica do conteúdo. A sistematização temática, a comparação crítica entre autores e a articulação entre fundamentos jurídicos e pedagógicos resultaram diretamente do método bibliográfico adotado. Assim, a metodologia empregada mostrou-se coerente com os objetivos da pesquisa, permitindo construir análise fundamentada, articulada e consistente sobre as condições necessárias para garantir o direito de aprender em perspectiva inclusiva.

O DIREITO À EDUCAÇÃO COMO IGUALDADE SUBSTANCIAL: FUNDAMENTOS JURÍDICOS E DEMOCRÁTICOS DA INCLUSÃO

O direito à educação deve ser compreendido, inicialmente, como direito humano fundamental vinculado à estrutura normativa dos Estados democráticos. Lima e Pinto (2025) sustentam que a educação se encontra assegurada por instrumentos internacionais e constitucionais que a reconhecem como condição para o exercício da cidadania e da igualdade social. Nessa perspectiva, a Constituição brasileira de 1988 estabelece a igualdade de condições para acesso e permanência na escola, reforçando que a educação não constitui benefício eventual, mas dever estatal orientado pela equidade. Assim, a educação inclusiva é apresentada

como dimensão intrínseca da garantia de direitos fundamentais, na medida em que reafirma a dignidade humana e o princípio da não discriminação.

Além disso, Michopoulou (2025) amplia essa compreensão ao afirmar que o princípio da igualdade, quando interpretado sob a ótica do Estado de Direito democrático, impõe obrigações positivas aos Estados. Não se trata apenas de abster-se de discriminar, mas de adotar medidas concretas para remover barreiras estruturais que impedem o acesso efetivo à educação. A autora destaca que a igualdade deve ser entendida em sentido substancial, isto é, proporcional às desigualdades existentes, o que exige redistribuição de recursos e políticas educacionais voltadas aos grupos em situação de vulnerabilidade. Desse modo, o direito à educação assume natureza redistributiva e orientada à justiça social.

Nessa linha argumentativa, a noção de cidadania democrática apresenta-se como finalidade interna do próprio direito à educação. Para Michopoulou (2025), o direito à cidadania democrática pressupõe igualdade de acesso à educação como condição autônoma e inter-relacionada ao conteúdo mais amplo desse direito. Portanto, a educação inclusiva não pode ser concebida apenas como diretriz pedagógica, mas como exigência jurídica decorrente do princípio da igualdade. Em diálogo com essa posição, Lima e Pinto (2025) afirmam que garantir a educação inclusiva significa assegurar o exercício pleno da cidadania, evidenciando que o espaço escolar constitui ambiente privilegiado de concretização dos direitos humanos.

Por sua vez, Giera (2025) desloca o debate para o plano normativo internacional ao vincular a inclusão educacional aos Objetivos de Desenvolvimento Sustentável. Conforme a autora,

A inclusão não é apenas um método educacional, mas também um valor social ancorado nos princípios da equidade, da justiça e da participação democrática. A partir de uma perspectiva orientada pela justiça, a inclusão consiste em superar barreiras sistêmicas e assegurar que cada estudante possa participar plenamente do processo de aprendizagem. (Giera, 2025, p. 3).

Essa formulação reforça a ideia de que a inclusão possui fundamento axiológico e jurídico, pois se relaciona diretamente à superação de barreiras sistêmicas. Ademais, ao articular a inclusão ao ODS 4 (Objetivo de Desenvolvimento Sustentável nº 4 – Educação de Qualidade), Giera (2025) sustenta que a educação inclusiva e equitativa integra um arcabouço normativo global instituído pela Agenda 2030 das Nações Unidas, o qual orienta a formulação de políticas públicas e a organização de práticas institucionais voltadas à garantia do direito à aprendizagem para todos.

Entretanto, Nel e Bornman (2025) introduzem um contraponto relevante ao enfatizar que a garantia formal do direito à educação não é suficiente quando persiste a predominância de modelos medicalizantes e centrados no déficit individual. Ao defenderem uma abordagem socioecológica, os autores argumentam que a compreensão do estudante deve considerar contextos familiares, comunitários e culturais, sob pena de reproduzir estigmatizações. Assim, embora concordem com a centralidade do princípio da igualdade, destacam que sua efetividade depende da superação de concepções reducionistas que transferem ao indivíduo a responsabilidade pelas desigualdades estruturais.

Portanto, o diálogo entre os autores evidencia que o direito à educação como igualdade substancial exige articulação entre fundamentos jurídicos e práticas institucionais coerentes. Enquanto Michopoulou (2025) enfatiza a obrigação estatal de natureza redistributiva, Lima e Pinto (2025) ressaltam a dimensão ética e constitucional da inclusão, e Giera (2025) associa o tema a compromissos internacionais vinculados à sustentabilidade democrática. Por outro lado, Nel e Bornman (2025) alertam para a necessidade de reconfiguração paradigmática no interior das escolas. Em síntese, a educação inclusiva, compreendida como expressão da igualdade substancial, configura-se como dever jurídico, compromisso democrático e exigência estrutural para a garantia efetiva do direito de aprender.

DA NORMA À PRÁTICA: ESTRATÉGIAS PEDAGÓGICAS QUE GARANTEM O DIREITO DE APRENDER

A transição do plano normativo para o plano pedagógico exige compreender que o direito à educação não se realiza apenas por meio de garantias formais, mas por intermédio de práticas concretas que assegurem aprendizagem efetiva. Nesse sentido, Michopoulou (2025) sustenta que os instrumentos jurídicos internacionais reconhecem o direito à educação em dupla dimensão: acesso e conteúdo substancial. Isso implica que a escola deve promover o desenvolvimento integral da personalidade, o respeito aos direitos humanos e a participação em sociedade democrática. Portanto, a operacionalização do direito à educação demanda coerência entre fundamentos jurídicos e organização didática.

Entretanto, Lima e Pinto (2025) advertem que a efetivação da educação inclusiva requer transformação cultural, pedagógica e organizacional no interior das instituições escolares. Não se trata de inserir estudantes em estruturas preexistentes, mas de reorganizar a escola para que ela seja capaz de acolher e ensinar a todos, respeitando singularidades. Nessa perspectiva, a flexibilização curricular, o Desenho Universal para a Aprendizagem e a diferenciação

pedagógica constituem instrumentos técnicos que permitem traduzir a igualdade normativa em igualdade de oportunidades reais.

Por sua vez, Giera (2025) oferece contribuição metodológica ao propor o Modelo Didático Inclusivo de Potsdam (PIMODE), estruturado como processo cíclico de planejamento. Conforme a autora,

O PIMODE está estruturado como um modelo cíclico de planejamento que permite aos educadores ingressar e percorrer o processo em qualquer etapa, conforme as necessidades da sala de aula. O modelo enfatiza o planejamento colaborativo das aulas, a individualização, a diferenciação e o alinhamento com os objetivos curriculares. (Giera, 2025, p. 4).

Tal proposição evidencia que a garantia do direito de aprender depende de planejamento intencional, articulação entre objetivos curriculares e estratégias diferenciadas, bem como acompanhamento contínuo do processo de aprendizagem.

Além disso, Giera (2025) destaca que os professores devem considerar os pré-requisitos individuais de aprendizagem e projetar ambientes acessíveis e de apoio, em consonância com o Desenho Universal para a Aprendizagem e a Resposta à Intervenção. Dessa forma, a inclusão deixa de ser princípio abstrato e passa a constituir critério estruturante do planejamento pedagógico. Em diálogo com essa perspectiva, Michopoulou (2025) enfatiza que o desenho de programas educacionais comprometidos com diversidade, pluralismo e equidade representa cumprimento das obrigações positivas assumidas pelos Estados no âmbito do direito à educação.

Contudo, Nel e Bornman (2025) ampliam a discussão ao defender que a implementação de práticas inclusivas não pode restringir-se ao esforço individual do professor. Segundo os autores, a inclusão requer abordagem socioecológica e responsabilidade compartilhada entre docentes, gestores, famílias e comunidade. A colaboração docente, conforme demonstrado em pesquisas analisadas pelos autores, contribui para superar limitações de recursos e fortalecer sistemas de apoio. Ademais, intervenções como jogos motores na educação infantil, organização sensorial da sala de aula e promoção de interações positivas entre pares indicam que a garantia do direito de aprender depende de estratégias situadas e contextualizadas.

Por conseguinte, observa-se que os autores concordam quanto à necessidade de planejamento pedagógico estruturado; todavia, diferem quanto ao foco analítico. Enquanto Giera (2025) enfatiza modelos didáticos e ciclos de planejamento, Nel e Bornman (2025) priorizam a dimensão relacional e colaborativa da escola. Já Lima e Pinto (2025) reforçam que tais práticas devem estar integradas ao projeto político-pedagógico, orientado por princípios de

justiça social e participação democrática. Assim, a prática pedagógica inclusiva configura-se como intersecção entre técnica didática, responsabilidade institucional e compromisso ético.

Ademais, a Agenda 2030, conforme destacada por Michopoulou (2025), reforça que assegurar educação inclusiva e equitativa de qualidade exige metas concretas relacionadas ao acesso, à permanência e ao desenvolvimento de competências voltadas ao desenvolvimento sustentável. Portanto, a articulação entre políticas globais e práticas escolares revela que a garantia do direito de aprender depende de coerência entre níveis normativos e operacionais.

Em síntese, a passagem da norma à prática implica planejamento diferenciado, ambientes acessíveis, colaboração intersetorial e formação docente consistente. A efetividade do direito à educação, assim compreendido, não se limita à matrícula ou permanência escolar, mas se materializa na aprendizagem significativa de todos os estudantes. Desse modo, estratégias pedagógicas inclusivas representam instrumentos jurídicos em ação, traduzindo a igualdade substancial em experiências concretas de participação e desenvolvimento.

DESAFIOS ESTRUTURAIS E TRANSFORMAÇÃO INSTITUCIONAL: CONDIÇÕES PARA UMA ESCOLA QUE RECONHECE AS DIFERENÇAS

A efetivação da educação inclusiva encontra limites que ultrapassam o plano normativo e alcançam a estrutura institucional dos sistemas de ensino. Conforme Lima e Pinto (2025), apesar dos avanços legislativos, persistem obstáculos estruturais, pedagógicos e culturais que dificultam a implementação de uma escola democrática e equitativa. Tal constatação indica que o reconhecimento jurídico do direito à educação não assegura, por si só, sua realização material, exigindo intervenções organizacionais e políticas públicas coerentes com o princípio da igualdade substancial.

Além disso, Michopoulou (2025) sustenta que o conteúdo pleno do direito à educação impõe obrigações positivas aos Estados, incluindo medidas redistributivas voltadas aos grupos vulneráveis. A autora destaca que igualdade educacional pressupõe infraestrutura adequada, disponibilidade de professores e acesso a materiais didáticos, de modo que a ausência desses elementos configura violação do próprio direito fundamental. Desse modo, a dimensão estrutural da inclusão não se limita à adaptação pedagógica, mas envolve responsabilidade estatal quanto a recursos, financiamento e planejamento sistêmico.

No âmbito institucional, Lima e Pinto (2025) identificam como entraves recorrentes a precariedade da formação docente e a deficiência na infraestrutura escolar, marcada pela ausência de tecnologias assistivas e adaptações curriculares. Ademais, apontam a permanência

de uma cultura de homogeneização que privilegia padrões uniformes de desempenho em detrimento da diversidade. Essa perspectiva dialoga com a análise de Nel e Bornman (2025), segundo a qual lacunas formativas e insegurança profissional comprometem a implementação efetiva de políticas inclusivas, evidenciando que a transformação institucional requer investimento consistente em desenvolvimento profissional.

Entretanto, Nel e Bornman (2025) acrescentam que desafios financeiros e socioeconômicos impõem obstáculos adicionais à oferta de serviços de educação especial. A limitação orçamentária compromete estratégias de coprodução de valor e dificulta a manutenção de práticas inclusivas sustentáveis. Além disso, a aplicação restrita de referenciais como a Classificação Internacional de Funcionalidade (CIF) demonstra que instrumentos técnicos capazes de orientar decisões pedagógicas e administrativas ainda não são plenamente incorporados aos contextos educacionais. Assim, a ausência de articulação entre políticas, financiamento e instrumentos de avaliação compromete a eficácia das ações inclusivas.

Por sua vez, Giera (2025) reconhece que experiências exitosas podem ser adaptadas a distintos contextos, mas ressalta limites metodológicos e estruturais que afetam sua replicabilidade. Conforme a autora,

Embora as parcerias entre universidade, escola e comunidade tenham se mostrado valiosas, elas também demandam elevado investimento de recursos. Sua sustentabilidade depende de financiamento estável, apoio institucional e profissionais comprometidos — condições que nem sempre estão asseguradas, especialmente em áreas com restrições orçamentárias. (Giera, 2025, p. 14-15).

10

Essa observação evidencia que a inovação pedagógica depende de condições materiais e administrativas que viabilizem continuidade e escala, sob pena de restringir-se a experiências pontuais.

Ademais, Giera (2025) indica que a dependência de metodologias qualitativas e de *Design-Based Research* limita a padronização e comparabilidade entre projetos, o que pode dificultar a formulação de políticas públicas baseadas em evidências amplamente generalizáveis. Em paralelo, a autora observa que professores relatam aumento de carga de trabalho ao desenvolver materiais individualizados, sendo que inércia institucional e burocracia retardam processos de inovação. Tal diagnóstico aproxima-se das análises de Lima e Pinto (2025), que enfatizam a necessidade de reorganização institucional para que a inclusão não seja responsabilidade isolada do docente.

Além disso, Michopoulou (2025) ressalta que sistemas educacionais devem assegurar equidade, diversidade e inclusão por meio de procedimentos transparentes de avaliação e

medidas compensatórias para grupos desfavorecidos. Portanto, a transformação institucional requer governança comprometida com justiça distributiva e mecanismos administrativos que garantam suporte psicológico, pedagógico e financeiro. Sem tais instrumentos, a igualdade de acesso torna-se meramente formal, incapaz de assegurar participação efetiva.

Por conseguinte, o diálogo entre os autores evidencia que a construção de uma escola que reconhece as diferenças depende de articulação entre financiamento adequado, formação docente contínua, revisão de culturas organizacionais e políticas redistributivas. Enquanto Michopoulou (2025) enfatiza a dimensão jurídica das obrigações estatais, Lima e Pinto (2025) destacam entraves estruturais internos às escolas, Nel e Bornman (2025) chamam atenção para limitações formativas e socioeconômicas, e Giera (2025) aponta condicionantes institucionais e metodológicos para a sustentabilidade das iniciativas. Assim, a transformação institucional apresenta-se como requisito indispensável para que o direito à educação inclusiva seja efetivamente garantido em sua dimensão substancial.

RESULTADOS E DISCUSSÕES

Os resultados do estudo evidenciam que a efetivação da educação inclusiva depende de articulação consistente entre fundamentos jurídicos, organização institucional e práticas pedagógicas estruturadas. A análise dos referenciais de Giera (2025), Nel e Bornman (2025), Lima e Pinto (2025) e Michopoulou (2025) demonstra que a igualdade substancial no campo educacional não se restringe à garantia formal de matrícula, mas exige planejamento didático diferenciado, infraestrutura adequada, formação docente contínua e políticas redistributivas. Desse modo, conclui-se que o direito de aprender somente se concretiza quando há coerência entre normas internacionais, legislação nacional e implementação escolar.

Além disso, verifica-se que as descobertas apontam para a centralidade das obrigações positivas do Estado, conforme argumentado por Michopoulou (2025), as quais incluem redistribuição de recursos, eliminação de barreiras e promoção de equidade. Tais achados dialogam com Lima e Pinto (2025), que enfatizam a necessidade de reorganização estrutural das escolas brasileiras para superar práticas homogeneizadoras e garantir participação efetiva de todos os estudantes. Nesse sentido, o estudo reafirma que a inclusão educacional constitui instrumento de justiça social e mecanismo de promoção da cidadania democrática.

No plano pedagógico, os resultados indicam que modelos estruturados de planejamento, como o PIMODE analisado por Giera (2025), e abordagens socioecológicas defendidas por Nel

e Bornman (2025), oferecem suporte teórico e metodológico para operacionalizar o direito à educação. Observa-se que estratégias como diferenciação pedagógica, desenho universal para a aprendizagem, colaboração docente e integração escola-comunidade favorecem ambientes de aprendizagem acessíveis e participativos. Assim, as evidências analisadas corroboram pesquisas anteriores que associam práticas colaborativas e planejamento sistemático ao aumento da participação discente e à redução de barreiras institucionais.

Entretanto, os resultados também revelam limitações estruturais significativas. Conforme discutido por Lima e Pinto (2025), persistem lacunas na formação docente e na infraestrutura escolar, o que compromete a aplicação efetiva de políticas inclusivas. De modo semelhante, Nel e Bornman (2025) identificam restrições financeiras e insuficiência de suporte institucional, especialmente em contextos marcados por desigualdades socioeconômicas. Ademais, Giera (2025) aponta limitações metodológicas relacionadas à comparabilidade e escalabilidade de projetos inovadores, indicando que a produção de evidências ainda enfrenta desafios quanto à padronização de métricas e avaliação longitudinal.

Alguns resultados considerados inesperados ou inconclusivos podem ser explicados à luz das tensões entre normatividade jurídica e capacidade institucional. Embora os marcos legais estabeleçam obrigações claras, como observa Michopoulou (2025), a ausência de financiamento estável, liderança comprometida e políticas integradas compromete a efetividade das iniciativas. Além disso, a resistência cultural à diversidade, identificada por Lima e Pinto (2025), e a insegurança profissional relatada por Nel e Bornman (2025), sugerem que mudanças estruturais dependem também de transformações nas crenças e práticas dos agentes escolares. Portanto, a discrepância entre diretrizes normativas e resultados concretos pode ser compreendida como consequência da insuficiente articulação entre política pública, formação docente e gestão institucional.

Diante dessas considerações, sugere-se que pesquisas futuras invistam em estudos comparativos internacionais que avaliem a aplicação de modelos inclusivos em diferentes contextos sociopolíticos, conforme indicado por Giera (2025). Recomenda-se, igualmente, investigação longitudinal sobre os impactos de políticas redistributivas e programas de formação docente na qualidade da aprendizagem, em consonância com as proposições de Michopoulou (2025) e Nel e Bornman (2025). Ademais, estudos que integrem análise jurídica, avaliação pedagógica e indicadores de desenvolvimento social podem contribuir para mensurar de forma mais precisa os efeitos da inclusão na promoção da cidadania democrática. Assim,

amplia-se a compreensão sobre as condições necessárias para que o direito à educação inclusiva seja efetivamente garantido em sua dimensão substancial.

CONCLUSÃO

O presente estudo teve como propósito analisar a educação inclusiva sob a perspectiva do direito à educação como igualdade substancial, articulando fundamentos jurídicos, práticas pedagógicas e condições estruturais necessárias à efetivação do direito de aprender. A investigação permitiu responder ao problema central delineado na introdução — como estruturar práticas educacionais que respeitem as diferenças e garantam aprendizagem efetiva — ao demonstrar que a inclusão depende da integração entre normatividade jurídica, planejamento didático e reorganização institucional.

Os objetivos da pesquisa foram alcançados na medida em que se evidenciou, primeiramente, que o direito à educação possui natureza material e redistributiva, exigindo ações estatais positivas para remoção de barreiras e promoção da equidade. Em segundo lugar, verificou-se que a operacionalização desse direito requer estratégias pedagógicas estruturadas, como diferenciação curricular, desenho universal para a aprendizagem, planejamento cíclico e colaboração docente. Por fim, constatou-se que a transformação institucional constitui condição indispensável para que tais práticas sejam sustentáveis, demandando formação continuada, infraestrutura adequada e políticas públicas coerentes com o princípio da igualdade.

O estudo também demonstrou que a garantia formal de acesso à escola não assegura, por si só, participação plena e desenvolvimento integral dos estudantes. A análise revelou que a efetividade da inclusão está condicionada à superação de culturas homogeneizadoras, à redistribuição de recursos e à construção de ambientes educacionais que reconheçam a diversidade como elemento constitutivo do processo formativo. Assim, confirmou-se que a educação inclusiva representa não apenas diretriz pedagógica, mas exigência jurídica e compromisso democrático.

Ademais, a articulação entre referenciais jurídicos internacionais, experiências pedagógicas e análises institucionais permitiu compreender que a inclusão constitui processo contínuo, dependente de coerência entre níveis normativos e práticas escolares. Nesse sentido, a pesquisa respondeu às questões metodológicas ao demonstrar que a abordagem qualitativa de natureza teórico-analítica possibilitou integrar perspectivas distintas, oferecendo visão sistêmica sobre os desafios e as potencialidades da educação que reconhece todos os sujeitos.

Entretanto, foram identificadas lacunas que demandam investigação futura. Entre elas, destacam-se a necessidade de estudos empíricos comparativos que avaliem a eficácia de modelos pedagógicos inclusivos em diferentes contextos socioeconômicos; pesquisas longitudinais que examinem os impactos de políticas redistributivas na aprendizagem; e análises que integrem indicadores jurídicos, pedagógicos e sociais para mensurar a efetividade da igualdade substancial na educação. Além disso, recomenda-se aprofundar investigações sobre formação docente e governança escolar, a fim de compreender como processos institucionais podem fortalecer ou limitar práticas inclusivas.

Em suma, conclui-se que a educação que enxerga todos somente se concretiza quando há alinhamento entre direito, pedagogia e estrutura institucional. A inclusão, entendida como expressão da igualdade material, exige compromisso estatal, organização escolar democrática e ação pedagógica intencional. Assim, o estudo contribui para o debate acadêmico ao reafirmar que garantir o direito de aprender implica reconfigurar práticas, políticas e concepções que sustentam o sistema educacional.

REFERÊNCIAS

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

14

GIERA, W.-K. A comunidade de aprendizagem inclusiva: argumentos teóricos e perspectivas práticas em cinco projetos escolares. *Sustainability, Basel*, v. 17, n. 17, art. 8016, p. 3,4,14-15, 2025. DOI: <https://doi.org/10.3390/su17178016>. Disponível em: <https://www.mdpi.com/2071-1050/17/17/8016>. Acesso em: 20 fev. 2026.

LIMA, O. A.; PINTO, F. C. A prática escolar inclusiva como garantia de direitos fundamentais. *Ciências Humanas*, v. 29, n. 149, ago. 2025. Disponível em: <https://revistaft.com.br/a-pratica-escolar-inclusiva-como-garantia-de-direitos-fundamentais/>. Acesso em: 20 fev. 2026.

MICHOPOULOU, K. O princípio da igualdade na educação: explorando os aspectos jurídicos do direito a uma educação inclusiva e equitativa de qualidade para o desenvolvimento de uma cidadania democrática. *European Journal of Education and Pedagogy*, v. 6, n. 2, abr. 2025. Disponível em: <https://eu-opensci.org/index.php/ejedu/article/view/30940>. Acesso em: 20 fev. 2026.

NARCISO, R.; SANTANA, A. C. de A. Metodologias científicas na educação: uma revisão crítica e proposta de novos caminhos. *Revista Aracê*, v. 6, n. 4, p. 19459-19475, 2025. DOI: <https://doi.org/10.56238/arev6n4-496>. Disponível em: <https://periodicos.newsciencepubl.com/arace/article/view/2779>. Acesso em: 20 fev. 2026.

NEL, M.; BORMAN, E. Cultivando práticas inclusivas em salas de aula na educação especial. *Ciências da Educação*, v. 15, n. 8, p. 970, 2025. DOI: <https://doi.org/10.3390/educsci15080970>. Disponível em: <https://www.mdpi.com/2227-7102/15/8/970>. Acesso em: 20 fev. 2026.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS (ONU). Declaração Universal dos Direitos Humanos. Paris, 1948.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS (ONU). Convenção sobre os Direitos da Criança. Nova York, 1989.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS (ONU). Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência. Nova York, 2006.