

EDUCAÇÃO INCLUSIVA E PRÁTICAS PEDAGÓGICAS CONTEMPORÂNEAS: DIVERSIDADE, EQUIDADE E CONSTRUÇÃO DE AMBIENTES DE APRENDIZAGEM PARA TODOS

INCLUSIVE EDUCATION AND CONTEMPORARY PEDAGOGICAL PRACTICES:
DIVERSITY, EQUITY, AND BUILDING LEARNING ENVIRONMENTS FOR ALL

Sílvia Maria Leitão do Nascimento¹
Claudiana Maria da Costa²
Sebastião Osmar Siqueira dos Santos³
Rogério Borborema Santos⁴
Adriano Juvenal de Lima⁵
Halana Rodrigues⁶
Rigoberto Soares do Nascimento⁷
Irene Gomes da Silva⁸
Diego Rabelo dos Santos⁹
Guilherme Augusto dos Santos¹⁰
Jermay Gomes Soeiro¹¹
Herberto Araújo Souza¹²
Galberyano Carvalho Nogueira¹³
Isabel Cristina Coutinho Queiroz¹⁴

1

RESUMO: A educação inclusiva representa uma transformação nos modos de compreender os processos de ensino e aprendizagem, deslocando o foco das limitações individuais para a construção de ambientes capazes de reconhecer e valorizar diferentes formas de aprender. Nesse contexto, este artigo tem como objetivo analisar as contribuições das práticas pedagógicas inclusivas para a construção de espaços educacionais acessíveis, equitativos e orientados pela valorização da diversidade. A pesquisa caracteriza-se como uma revisão bibliográfica, de abordagem qualitativa, fundamentada nas discussões sobre inclusão escolar e transformação das culturas educacionais (Booth; Ainscow, 2011), diferença e práticas inclusivas (Mantoan, 2015), mediação e desenvolvimento humano (Vygotsky, 1997), além dos princípios do Desenho Universal para Aprendizagem (Rose; Meyer, 2002). A discussão evidencia que a inclusão não se restringe ao acesso dos estudantes aos espaços escolares, mas envolve a reorganização das

¹Pós-graduada em Psicopedagogia Clínica, Hospital e Institucional, Faculdade Vale do Jaguaribe (FVJ).

²Mestra em Filosofia, Universidade Federal do Piauí (UFPI).

³Mestre em Educação com Ênfase em Gestão da Educação Superior Universidad Nacional Del Este.

⁴Bacharel em Filosofia, UNINTER - Polo Belo Horizonte (MG).

⁵Mestre em Ciências da Educação, Universidad Del Sol (UNADES).

⁶Mestranda em Ensino, Universidade do Vale do Taquari (Univates) Gurupá, Pará, Brasil.

⁷Mestre em Física, Universidade estadual do Ceará (UECE).

⁸Licenciada em Matemática, Universidade Estadual do Ceará (UECE).

⁹Mestre em Matemática (PROFMAT), Universidade Federal Rural do Semi-Árido (UFERSA).

¹⁰Mestre em Teoria Literária e Estudos Culturais, Universidade Federal de São João del-Rei (UFSJ).

¹¹Mestre em Educação: Gestão de Ensino da Educação Básica (PPGEEB), Universidade Federal do Maranhão (UFMA)

¹²Especialista em Gestão da Educação Pública, Universidade Federal de Juiz de Fora (UFJF).

¹³Pós-graduado em Dermatologia Clínica e Cirúrgica, Universidade do Estado do Amazonas (UEA).

¹⁴Mestra em Ciências da Educação, Universidade Federal de Alagoas (UFAL).

práticas pedagógicas, curriculares e relacionais para possibilitar participação e aprendizagem significativa. Observa-se que ambientes inclusivos são construídos a partir da eliminação de barreiras, da flexibilização das estratégias de ensino e do reconhecimento da diversidade como elemento constitutivo da experiência educativa. Os resultados apontam que práticas fundamentadas na colaboração, acessibilidade e mediação pedagógica favorecem o desenvolvimento dos estudantes e contribuem para uma escola mais democrática. Conclui-se que a efetivação da educação inclusiva exige superar modelos baseados na adaptação do indivíduo ao sistema escolar, assumindo o compromisso de transformar os ambientes educacionais para garantir oportunidades de aprendizagem para todos.

Palavras-chave: Educação Inclusiva. Diversidade. Acessibilidade. Práticas Pedagógicas. Aprendizagem.

ABSTRACT: Inclusive education represents a transformation in the ways of understanding teaching and learning processes, shifting the focus from individual limitations to the construction of environments capable of recognizing and valuing different ways of learning. In this context, this article aims to analyze the contributions of inclusive pedagogical practices to the construction of accessible, equitable educational spaces guided by the appreciation of diversity. The research is characterized as a bibliographic review with a qualitative approach, grounded in discussions on school inclusion and the transformation of educational cultures (Booth; Ainscow, 2011), difference and inclusive practices (Mantoan, 2015), mediation and human development (Vygotsky, 1997), as well as the principles of Universal Design for Learning (Rose; Meyer, 2002). The discussion shows that inclusion is not restricted to students' access to school spaces, but involves the reorganization of pedagogical, curricular, and relational practices to enable meaningful participation and learning. It is observed that inclusive environments are built upon the removal of barriers, the flexibilization of teaching strategies, and the recognition of diversity as a constitutive element of the educational experience. The results indicate that practices based on collaboration, accessibility, and pedagogical mediation favor student development and contribute to a more democratic school. It is concluded that the effectiveness of inclusive education requires overcoming models based on the adaptation of the individual to the school system, assuming the commitment to transform educational environments to guarantee learning opportunities for all.

2

Keywords: Inclusive Education. Diversity. Accessibility. Pedagogical Practices. Learning.

1 INTRODUÇÃO

Historicamente, a escola foi estruturada a partir de modelos padronizados de ensino, nos quais diferenças cognitivas, sociais, culturais e individuais foram frequentemente compreendidas como dificuldades pertencentes aos próprios sujeitos. No entanto, as perspectivas atuais sobre inclusão propõem um deslocamento dessa compreensão, reconhecendo que as barreiras presentes nos ambientes educacionais também interferem diretamente nas oportunidades de aprendizagem.

A educação inclusiva representa, portanto, uma mudança na maneira de compreender a relação entre escola e diversidade. Mais do que garantir o acesso dos estudantes ao espaço escolar, a inclusão envolve transformar práticas pedagógicas, currículos, formas de avaliação e relações educativas para que diferentes formas de aprender sejam reconhecidas e valorizadas. Nesse sentido, a escola passa a assumir o compromisso de reorganizar suas estruturas para responder à diversidade existente entre os estudantes.

Ao deslocar o foco do “aluno que não aprende” para o “ambiente que não acolhe”, a escola se vê desafiada a abandonar a lógica homogeneizante que historicamente a sustentou e a construir, com os próprios estudantes, caminhos plurais de conhecimento. Assim, a diversidade deixa de ser um obstáculo a ser contornado e passa a constituir o próprio princípio organizador do cotidiano escolar, exigindo que professores, gestores e comunidades repensem continuamente suas práticas, seus tempos, seus espaços e seus silêncios. Nesse movimento, a inclusão se afirma não como meta distante ou política externa, mas como processo vivo, cotidiano e inacabado, no qual cada diferença é matéria-prima para a criação de uma experiência educativa verdadeiramente comum e, ao mesmo tempo, singular.

De acordo com Mantoan (2015), a inclusão demanda uma profunda revisão das concepções tradicionais que insistem em enquadrar os estudantes em modelos escolares rígidos e padronizados. Para a autora, o verdadeiro propósito da educação inclusiva não é “incluir” o aluno na escola, mas transformar a própria escola para que ela seja capaz de acolher a todos, preparando as novas gerações para uma convivência social mais livre, justa e sem preconceitos. Nessa perspectiva, Mantoan defende que não se pode adiar ou amenizar as mudanças necessárias, ainda que os custos e os desafios sejam significativos, pois esses sacrifícios nunca serão maiores do que o preço de manter uma criança à margem do processo educativo, sujeita à evasão e à estigmatização. Assim, a reorganização das estruturas escolares, dos tempos, dos espaços e das práticas pedagógicas deixa de ser uma opção e torna-se uma responsabilidade ética inadiável, na qual cada esforço investido na superação das barreiras educacionais se traduz em oportunidades reais de desenvolvimento e pertencimento para todos os estudantes.

A perspectiva apresentada evidencia que a inclusão não pode ser reduzida à presença física dos estudantes nos ambientes escolares, pois envolve processos mais amplos relacionados ao pertencimento, participação e reconhecimento das diferenças. Dessa forma, pensar uma educação inclusiva significa questionar práticas que classificam ou limitam os sujeitos a partir

de padrões únicos de aprendizagem, buscando construir alternativas pedagógicas capazes de contemplar diferentes necessidades e potencialidades.

Nesse contexto, Booth e Ainscow (2011) compreendem a inclusão como um processo permanente de identificação e remoção de barreiras que dificultam a participação dos estudantes. Para os autores, uma escola inclusiva é construída por meio da articulação entre culturas, políticas e práticas que favorecem o envolvimento de todos os sujeitos no processo educativo. Assim, a diversidade deixa de ser interpretada como problema e passa a ser reconhecida como característica própria das comunidades escolares.

As discussões sobre inclusão também se relacionam diretamente às contribuições de Vygotsky (1997), especialmente no que se refere ao papel das interações sociais e da mediação no desenvolvimento humano. A partir da abordagem histórico-cultural, compreende-se que o aprendizado ocorre nas relações estabelecidas entre os sujeitos e o meio social, sendo fundamental criar condições adequadas para que todos tenham acesso às experiências culturais e educacionais.

Além disso, novas abordagens pedagógicas, como o Desenho Universal para Aprendizagem (DUA), ampliam as possibilidades de construção de ambientes educacionais acessíveis ao propor estratégias que consideram diferentes formas de representação, participação e expressão dos conhecimentos. Rose e Meyer (2002) defendem que os ambientes de aprendizagem devem ser planejados desde sua origem para atender à diversidade dos estudantes, reduzindo a necessidade de adaptações posteriores.

Diante desse cenário, este artigo tem como objetivo analisar as contribuições das práticas pedagógicas inclusivas para a construção de ambientes educacionais acessíveis, considerando a valorização da diversidade, a eliminação de barreiras e o desenvolvimento de estratégias que possibilitem a participação de todos os estudantes nos processos educativos.

2 METODOLOGIA

A presente pesquisa caracteriza-se como uma revisão bibliográfica, de abordagem qualitativa, desenvolvida com o objetivo de analisar as contribuições das práticas pedagógicas inclusivas para a construção de ambientes educacionais capazes de reconhecer a diversidade e favorecer diferentes trajetórias de aprendizagem. A escolha por essa abordagem justifica-se pela necessidade de compreender a inclusão escolar como fenômeno social e educacional,

considerando suas relações com as práticas pedagógicas, os processos de participação e as formas de organização da escola.

O desenvolvimento da investigação ocorreu a partir da seleção de estudos relacionados à educação inclusiva, diversidade, práticas pedagógicas e construção de ambientes educacionais democráticos. Foram consideradas produções que discutem a inclusão não apenas como acesso ao espaço escolar, mas como transformação das condições de participação e aprendizagem dos estudantes, reconhecendo a pluralidade existente nos contextos educativos.

Nesse sentido, o referencial teórico fundamenta-se nas contribuições de Candau (2012), ao discutir a relação entre educação, diferenças culturais e práticas pedagógicas interculturais; Freire (1996), ao compreender o processo educativo como prática dialógica e de reconhecimento dos sujeitos; Perrenoud (2000), ao abordar a necessidade de diferenciação pedagógica diante da diversidade dos estudantes; Boaventura de Sousa Santos (2010), ao propor uma reflexão sobre a valorização de diferentes conhecimentos e experiências; e Pletsch (2020), ao analisar os processos de escolarização e inclusão no contexto educacional brasileiro.

3 Da escola da igualdade para a escola das diferenças: novos sentidos da educação inclusiva

A compreensão da educação inclusiva tem passado por transformações ao longo das últimas décadas, deslocando-se de uma concepção baseada somente na garantia de acesso para uma perspectiva fundamentada na participação, reconhecimento das diferenças e reorganização das práticas escolares. Nesse movimento, torna-se necessário compreender que a inclusão não significa inserir estudantes em estruturas previamente estabelecidas, mas repensar a própria organização educacional para acolher diferentes formas de existência, aprendizagem e produção de conhecimento.

Durante muito tempo, os sistemas educacionais foram estruturados a partir da ideia de homogeneização dos sujeitos, estabelecendo padrões únicos de aprendizagem, comportamento e desempenho. Essa lógica contribuiu para que as diferenças fossem frequentemente interpretadas como dificuldades individuais, e não como características próprias da diversidade humana. Dessa forma, construir uma educação inclusiva exige superar práticas baseadas na normalização dos estudantes e reconhecer que a pluralidade constitui elemento próprio das relações educativas.

Nesse cenário, a escola das diferenças propõe um movimento contrário ao da igualdade formal, que trata todos de maneira idêntica sem considerar suas particularidades. Em vez de

buscar encaixar cada estudante em um molde único, a educação inclusiva contemporânea valoriza a singularidade como potência pedagógica, entendendo que é justamente na diversidade de ritmos, interesses e modos de aprender que se encontra a riqueza do processo educativo. Assim, a escola deixa de ser um espaço de padronização e passa a se constituir como um território de encontro entre múltiplas experiências, no qual cada sujeito pode desenvolver-se de acordo com suas possibilidades, sem perder de vista o pertencimento coletivo e a troca constante com o outro.

A discussão proposta por Candau (2012) contribui para essa reflexão ao defender que a educação precisa articular igualdade e diferença, evitando tanto práticas excludentes quanto concepções que desconsideram as especificidades dos sujeitos.

O problema não é afirmar um polo e negar o outro, mas termos uma visão dialética da relação entre igualdade e diferença. Hoje em dia não se pode falar em igualdade sem incluir a questão da diversidade, nem se pode abordar a questão da diferença dissociada da afirmação da igualdade. Igualdade e diferença não são polos contrapostos, mas dimensões que mutuamente se reclamam para a construção de processos educativos democráticos. (Candau, 2012, p. 74).

Essa compreensão permite analisar a inclusão como um processo que ultrapassa adaptações pontuais realizadas no cotidiano escolar. Uma escola inclusiva requer mudanças nas formas de ensinar, avaliar e organizar os conhecimentos, reconhecendo que estudantes apresentam trajetórias, experiências e necessidades distintas. Nesse sentido, o desafio educacional consiste em construir práticas capazes de garantir oportunidades de aprendizagem sem reduzir os sujeitos a classificações ou limitações previamente estabelecidas.

A valorização das diferenças também está relacionada à necessidade de questionar modelos únicos de conhecimento presentes nas instituições escolares. Historicamente, determinados saberes e formas de aprendizagem foram privilegiados, enquanto outros foram colocados em posições secundárias. A construção de uma educação inclusiva implica reconhecer diferentes experiências, culturas e formas de compreender o mundo como elementos fundamentais do processo educativo.

Nesse debate, Santos (2010) propõe a ideia de ecologia de saberes, compreendendo que a construção do conhecimento precisa considerar diferentes formas de experiência e interpretação da realidade.

A ecologia de saberes baseia-se no reconhecimento da pluralidade de conhecimentos heterogêneos e em interações sustentáveis e dinâmicas entre eles sem comprometer sua autonomia. A ecologia de saberes fundamenta-se na ideia de que o conhecimento é interconhecimento, ou seja, constitui-se na relação entre diferentes saberes e experiências sociais historicamente produzidas (Santos, 2010, p. 21).

Essa perspectiva contribui para ampliar o entendimento sobre inclusão educacional, uma vez que evidencia a necessidade de reconhecer diferentes modos de aprender e participar. A escola inclusiva não deve apenas permitir a presença dos sujeitos considerados diferentes, mas transformar suas práticas para que essa diversidade seja compreendida como parte constitutiva do processo educativo.

Ao incorporar a ecologia de saberes no cotidiano escolar, a educação inclusiva deixa de ser compreendida como um conjunto de técnicas ou adaptações dirigidas a grupos específicos e passa a ser assumida como um princípio estruturante de toda a prática pedagógica. Isso significa que os conhecimentos trazidos pelos estudantes, suas experiências culturais, suas formas de expressão e seus modos particulares de compreender o mundo ganham legitimidade e espaço no currículo, dialogando com os saberes academicamente consagrados. Dessa maneira, a escola não se limita a transmitir um conhecimento único e universal, mas se abre para a construção coletiva de significados, na qual a troca entre diferentes perspectivas enriquece o aprendizado de todos.

A contribuição de Freire (1996) também fortalece essa discussão ao compreender a educação como uma prática baseada no diálogo, no respeito aos sujeitos e na valorização das experiências construídas socialmente. Para o autor, ensinar exige reconhecer os estudantes como participantes ativos da construção do conhecimento, rompendo com práticas educativas baseadas apenas na transmissão de conteúdos.

7

É preciso, sobretudo, e aí já vai um destes saberes indispensáveis, que o formando, desde o princípio mesmo de sua experiência formadora, assumindo-se como sujeito também da produção do saber, se convença definitivamente de que ensinar não é transferir conhecimento, mas criar as possibilidades para a sua produção ou a sua construção. Se, na experiência de minha formação, que deve ser permanente, começo por aceitar que o formador é o sujeito em relação a quem me considero o objeto, que ele é o sujeito que me forma e eu, o objeto por ele formado, me considero como um paciente que recebe os conhecimentos-conteúdos-acumulados pelo sujeito que sabe e que são a mim transferidos. Nesta forma de compreender e de viver o processo formador, eu, objeto agora, terei a possibilidade, amanhã, de me tornar o falso sujeito da “formação” do futuro objeto de meu ato formador. É preciso que, pelo contrário, desde os começos do processo, vá ficando cada vez mais claro que, embora diferentes entre si, quem forma se forma e reforma ao formar e quem é formado forma-se e forma ao ser formado (Freire, 1996, p. 13).

Nesse sentido, a educação inclusiva aproxima-se de uma concepção democrática de escola, na qual todos os estudantes são compreendidos como sujeitos capazes de aprender quando encontram condições adequadas de participação. A inclusão deixa de ser uma ação destinada exclusivamente a determinados grupos e passa a representar um princípio orientador das práticas pedagógicas.

Portanto, a passagem de uma escola baseada na igualdade como padronização para uma escola fundamentada no reconhecimento das diferenças exige mudanças profundas nas culturas educacionais. Construir ambientes inclusivos significa compreender que garantir o direito à educação envolve criar espaços nos quais diferentes trajetórias possam ser reconhecidas, valorizadas e consideradas nos processos de ensino e aprendizagem.

4 Práticas pedagógicas inclusivas e diferenciação do ensino

A construção de uma educação inclusiva exige que as práticas pedagógicas sejam pensadas a partir da diversidade existente nos contextos escolares. Reconhecer que os estudantes apresentam diferentes trajetórias, experiências, ritmos e formas de aprendizagem implica superar propostas baseadas na uniformização do ensino. Nesse sentido, a inclusão não depende somente da presença dos estudantes no ambiente escolar, mas da criação de condições para que todos participem dos processos educativos de maneira efetiva.

Historicamente, a escola organizou suas práticas a partir de modelos homogêneos, nos quais os mesmos objetivos, estratégias e avaliações eram direcionados a grupos diversos de estudantes. Essa organização contribuiu para a produção de processos de exclusão, uma vez que aqueles que não correspondiam aos padrões esperados eram frequentemente compreendidos como responsáveis por suas dificuldades. A perspectiva inclusiva propõe uma mudança nesse olhar, deslocando a atenção das limitações individuais para as condições oferecidas pelos ambientes educacionais.

8

Nesse contexto, Perrenoud (2000) defende a necessidade de desenvolver práticas baseadas na diferenciação pedagógica, considerando que ensinar grupos diversos requer organizar situações de aprendizagem capazes de contemplar diferentes necessidades. Para o autor, diferenciar não significa elaborar um ensino individualizado para cada estudante, mas criar possibilidades variadas para que todos possam construir conhecimentos.

A diferenciação pedagógica envolve compreender que a igualdade educacional não corresponde à oferta das mesmas estratégias para todos, mas à construção de condições adequadas para que diferentes sujeitos possam aprender.

Diferenciar é romper com a pedagogia frontal, a mesma lição e os mesmos exercícios para todos; é sobretudo colocar em funcionamento uma organização do trabalho e dispositivos didáticos que coloquem cada aluno frequentemente em uma situação adequada, capaz de mobilizá-lo em sua zona próxima de aprendizagem (Perrenoud, 2000, p. 34).

A reflexão proposta pelo autor evidencia que práticas inclusivas demandam planejamento pedagógico flexível e atenção às singularidades dos estudantes. Dessa maneira, o professor assume papel fundamental na organização de experiências educativas diversificadas, criando estratégias que favoreçam diferentes formas de participação, expressão e construção do conhecimento.

Maia e Freire (2020), que destacam que a diferenciação pedagógica constitui um dos principais elementos das práticas inclusivas, pois organiza o ensino a partir da diversidade presente na sala de aula e favorece a participação de todos os estudantes. Para os autores, responder às diferenças implica compreender a heterogeneidade como característica inerente aos contextos educacionais e reorganizar as práticas pedagógicas de acordo com essa realidade.

A educação inclusiva é um processo contínuo de fortalecimento da capacidade do sistema educacional para responder a todos e a cada um dos alunos, reconhecendo as suas diferenças individuais como oportunidades para enriquecer a aprendizagem e beneficiá-los a todos. Nesse sentido, falar de educação inclusiva é falar sobre a responsabilidade da escola incluir e educar a diversidade dos alunos e procurar gerar o sucesso de todos através do sucesso de cada um. Isso implica conceber a diversidade como condição humana, como “o direito de cada indivíduo ser considerado de acordo com as suas experiências, conhecimentos anteriores, motivações e estilos de aprendizagem” (Maia; Freire, 2020, p. 5).

No contexto brasileiro, Pletsch (2020) destaca que a inclusão escolar precisa ser analisada considerando as condições concretas em que ocorre o processo educativo. Para a autora, garantir o direito à escolarização envolve não apenas ampliar o acesso dos estudantes público-alvo da educação especial às instituições escolares, mas também desenvolver práticas pedagógicas capazes de favorecer aprendizagem e participação.

Essa discussão evidencia que a inclusão não pode ser reduzida ao cumprimento de normas legais ou à matrícula de estudantes em classes comuns. Embora as políticas públicas tenham produzido avanços importantes para ampliar o acesso à educação, a efetivação da inclusão ocorre principalmente nas relações construídas no cotidiano escolar, nas escolhas metodológicas e nas formas como os estudantes são reconhecidos dentro dos processos educativos.

Boff e Machado (2024), ao evidenciarem que a efetivação da educação inclusiva depende da transformação das práticas pedagógicas e da organização institucional da escola. As autoras defendem que a inclusão deve assegurar não apenas a matrícula dos estudantes, mas sua participação ativa nas atividades escolares e o acesso às condições necessárias para a aprendizagem, exigindo o desenvolvimento de uma cultura institucional comprometida com o

reconhecimento das diferenças e com a eliminação das barreiras que dificultam a participação de todos.

A educação inclusiva é uma política educacional fundamentada nos direitos humanos e na justiça social. Portanto, o direito à educação e todos os aspectos que compõem esse direito: acesso à escola comum, participação nas atividades escolares e aprendizagem, devem ser vivenciados na sala de aula. Isto é, a escola precisa se constituir, de fato, como um espaço que acolha as diferenças e proporcione aprendizagem independentemente das características corporais, sensoriais, intelectuais, sociais, dentre outras, dos estudantes. Pondera-se que isso ocorrerá a partir de uma política institucional mais ampla que envolva uma “cultura para a inclusão escolar”, desenvolvendo, por exemplo, espaços formativos junto aos profissionais da educação e à comunidade acadêmica, buscando atender às realidades educativas e às demandas locais (Boff; Machado, 2024, p. 14).

Essa discussão evidencia que a inclusão não pode ser reduzida ao cumprimento de normas legais ou à matrícula de estudantes em classes comuns. Embora as políticas públicas tenham produzido avanços importantes para ampliar o acesso à educação, a efetivação da inclusão ocorre principalmente nas relações construídas no cotidiano escolar, nas escolhas metodológicas e nas formas como os estudantes são reconhecidos dentro dos processos educativos.

A construção de práticas pedagógicas inclusivas também requer compreender a avaliação como parte integrante do processo de aprendizagem. Modelos avaliativos baseados exclusivamente na comparação entre estudantes podem reforçar desigualdades ao desconsiderarem diferentes trajetórias. Assim, avaliar em uma perspectiva inclusiva significa acompanhar processos, identificar necessidades e reorganizar intervenções pedagógicas.

10

Nesse sentido, Hoffmann (2014) contribui para compreender a avaliação como uma prática mediadora, na qual o acompanhamento contínuo dos estudantes possibilita identificar caminhos para favorecer suas aprendizagens. A avaliação deixa de representar apenas um instrumento de classificação e passa a constituir uma possibilidade de reflexão sobre as práticas educativas.

Dessa forma, práticas pedagógicas inclusivas envolvem uma mudança na organização do trabalho escolar, considerando planejamento, metodologias, avaliação e relações estabelecidas entre professores e estudantes. A inclusão não se concretiza pela aplicação de estratégias isoladas, mas pela construção de uma cultura pedagógica que reconhece diferentes formas de aprender e cria oportunidades para que todos possam participar.

5 Educação inclusiva, currículo e construção de ambientes democráticos

A efetivação da educação inclusiva está diretamente relacionada à maneira como as instituições escolares organizam seus currículos, práticas e relações pedagógicas. Embora o acesso ao ambiente escolar represente uma conquista fundamental, a garantia de uma educação verdadeiramente inclusiva depende das possibilidades de participação oferecidas aos estudantes e do reconhecimento das diferentes formas de aprender, comunicar e produzir conhecimento.

Nesse sentido, pensar a inclusão exige compreender que o currículo não é apenas um conjunto de conteúdos organizados previamente, mas uma construção social que expressa escolhas, valores e concepções sobre quais conhecimentos são considerados necessários nos processos educativos. Dessa forma, discutir práticas inclusivas envolve analisar como determinados modelos curriculares podem favorecer ou limitar a participação dos estudantes.

Sacristán (2013) compreende o currículo como uma construção cultural que organiza experiências de aprendizagem e influencia diretamente as oportunidades oferecidas aos sujeitos dentro da escola. A partir dessa perspectiva, torna-se necessário questionar propostas curriculares rígidas, estruturadas a partir de expectativas homogêneas, pois elas podem dificultar o reconhecimento da diversidade existente nos espaços educacionais.

Uma proposta curricular comprometida com a inclusão precisa considerar que os estudantes apresentam histórias, conhecimentos prévios, condições sociais e modos distintos de aprendizagem. Assim, flexibilizar práticas pedagógicas não significa reduzir expectativas ou diminuir a qualidade do ensino, mas ampliar os caminhos possíveis para que diferentes sujeitos possam acessar e construir conhecimentos.

A discussão sobre currículo e diversidade também é aprofundada por Silva (2010), ao destacar que o currículo está relacionado às formas como identidades e diferenças são produzidas no ambiente escolar. O autor evidencia que aquilo que é selecionado para ser ensinado nunca representa uma escolha neutra, pois envolve relações sociais e culturais que influenciam os modos como os sujeitos são reconhecidos.

Nessa perspectiva, a educação inclusiva demanda uma reorganização das práticas curriculares para que diferentes experiências sejam consideradas como parte do processo educativo. A escola torna-se um espaço de construção coletiva, no qual a diversidade deixa de ser vista como exceção e passa a constituir elemento fundamental da aprendizagem.

Essa compreensão é reforçada por Santos e Machado (2021), que destacam que a educação inclusiva não se limita ao ingresso dos estudantes com deficiência na escola, mas pressupõe

mudanças estruturais e pedagógicas capazes de assegurar participação, aprendizagem e acessibilidade ao longo de toda a trajetória escolar.

A Educação Inclusiva vai muito além do ingresso de alunos com deficiência no espaço escolar, ela passa pela mudança de paradigma, ou seja, há a necessidade da mudança de visão e direção, de modo que todos sejam verdadeiramente incluídos. A Educação Especial é uma modalidade de ensino que perpassa todos os níveis e etapas do ensino, devendo estar presente desde a Educação Infantil até o Ensino Superior. Deve oferecer aos alunos com deficiência, serviços, recursos e estratégias de acessibilidade tanto do ambiente quanto dos conhecimentos escolares. Portanto, não se trata de um ensino paralelo para o aluno. (Santos; Machado, 2021, p. 14).

Arroyo (2013) contribui para essa reflexão ao defender que os sujeitos presentes na escola carregam trajetórias sociais, culturais e humanas que precisam ser reconhecidas pelo currículo. Para o autor, não é possível pensar práticas educativas democráticas sem considerar quem são os estudantes e quais experiências atravessam suas formas de compreender o mundo.

A relação entre currículo, democracia e inclusão também é destacada por Vasconcelos (2020), ao defender que a escola inclusiva precisa organizar suas práticas de forma a assegurar a participação efetiva de todos os sujeitos nos diferentes espaços da vida escolar. Essa perspectiva amplia a compreensão de que a construção de ambientes democráticos depende da valorização das singularidades e da participação coletiva.

A escola qualificada como inclusiva promove a participação de todos os seus membros em todas as dimensões de sua atuação, desde a interação com a sociedade e seus valores e cultura global até a sala de aula, passando pela administração e o projeto curricular. Suas ações apontam diretamente para o desenvolvimento humano, envolvendo, desde o pipoqueiro na entrada e no pátio da instituição escolar até a pessoa que assumiu a direção institucional. A escola democrática tem sido tema de estudos ao longo do tempo e seu entendimento passa pelo conceito de igualdade (Vasconcelos, 2020, p. 12).

A consolidação de ambientes democráticos também pressupõe que a gestão escolar, o currículo e as práticas pedagógicas sejam concebidos como elementos interdependentes. Quando a organização da escola favorece a participação dos diferentes segmentos da comunidade escolar, amplia-se a construção de processos educativos mais inclusivos e comprometidos com o reconhecimento das diferenças. Nesse contexto, a participação deixa de representar apenas um princípio administrativo e passa a constituir uma prática cotidiana capaz de fortalecer vínculos, promover o diálogo e ampliar as oportunidades de aprendizagem para todos os estudantes.

Nessa direção, a elaboração coletiva do Projeto Político-Pedagógico assume papel central na construção da escola inclusiva, pois possibilita que professores, gestores, estudantes, famílias e demais profissionais compartilhem responsabilidades na definição dos objetivos educacionais e das estratégias de ensino. Uma proposta pedagógica construída de forma participativa

favorece o desenvolvimento de ações voltadas à eliminação das barreiras à aprendizagem, ao fortalecimento da acessibilidade e ao reconhecimento da diversidade como elemento constitutivo do ambiente escolar, contribuindo para a efetivação dos princípios democráticos previstos na legislação educacional (Cândido, 2023).

Uma sociedade não é democrática apenas pela simples afirmação de valores, mas, também pela construção e prática cotidiana dos mesmos, ou seja, pelos processos que os instauram e reafirmam. Segundo dados da UNESCO (2000), a construção da democracia muito decorre do trabalho educativo realizado pela escola. Ao longo do tempo, filósofos, cientistas, políticos e educadores manifestaram-se a respeito dessa ideia, expressando opiniões a respeito do papel da educação na e para a democracia (Cândido, 2023, p. 16).

Boff e Machado (2024), ao argumentarem que a construção de ambientes educacionais inclusivos exige superar práticas que restringem a participação dos estudantes e reconhecer a diversidade como elemento constitutivo do processo educativo. As autoras defendem que a inclusão depende de mudanças na organização pedagógica da escola, envolvendo currículo, formação docente e eliminação das barreiras que limitam a aprendizagem.

Em vista disso, as atuais políticas públicas da educação especial estão respaldadas em uma perspectiva de educação inclusiva. Para Pletsch (2020), a educação inclusiva é uma política pública fundamentada nos princípios de direitos humanos e justiça social que precisa garantir acesso, participação e aprendizagem a estudantes com diferentes necessidades e realidades educativas, dentre eles os que compõem o público-alvo da educação especial. Nessa esteira, é necessário avançar no sentido de que as políticas públicas propiciem a emancipação humana, rompendo com a ideia de que a função da escola é apenas o acolhimento e a convivência dos estudantes com deficiência.

Essa compreensão amplia o debate sobre inclusão, pois evidencia que construir uma escola inclusiva não envolve apenas elaborar estratégias específicas para determinados grupos, mas transformar a própria lógica pela qual o conhecimento é organizado e disponibilizado. A inclusão exige uma escola capaz de dialogar com diferentes sujeitos e reconhecer múltiplas formas de participação.

Nas orientações do Ministério da Educação, ao definir que uma escola inclusiva é aquela capaz de acolher todos os estudantes, respeitando suas diferenças, possibilidades e necessidades de aprendizagem. Nessa perspectiva, a inclusão pressupõe a construção de ambientes educativos que ofereçam diferentes estratégias, recursos e experiências para que todos tenham oportunidades de desenvolver suas potencialidades. Entre os principais fatores para a consolidação dessa proposta destacam-se a formação continuada dos professores, a participação

das famílias, a disponibilidade de recursos pedagógicos acessíveis e a elaboração de um projeto pedagógico comprometido com a valorização da diversidade e com a promoção da aprendizagem de todos (Brasil, 2025).

Dessa maneira, ambientes educacionais democráticos são construídos quando currículo, práticas pedagógicas e relações escolares são orientados pelo princípio do reconhecimento das diferenças. A participação dos estudantes depende não apenas de recursos ou adaptações, mas da construção de uma cultura escolar baseada na valorização das singularidades.

Pensar currículo em uma perspectiva inclusiva significa compreender que ensinar envolve criar possibilidades para que todos tenham acesso ao conhecimento de maneira significativa. A escola inclusiva não busca eliminar diferenças ou padronizar trajetórias, mas construir condições para que a diversidade seja reconhecida como elemento constitutivo da experiência educativa.

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A construção de uma educação inclusiva constitui um processo contínuo de transformação das práticas pedagógicas, curriculares e das relações estabelecidas nos espaços escolares. Ao longo deste estudo, buscou-se analisar as contribuições das práticas inclusivas para a constituição de ambientes educacionais capazes de reconhecer a diversidade e favorecer a participação de todos os estudantes nos processos de ensino e aprendizagem.

A partir da revisão bibliográfica realizada, foi possível compreender que a inclusão ultrapassa a garantia de acesso à escola, pois envolve a criação de condições efetivas para que diferentes sujeitos possam aprender, participar e desenvolver suas potencialidades. Nesse sentido, uma perspectiva inclusiva exige superar concepções baseadas na padronização dos estudantes e reconhecer que as diferenças fazem parte da própria constituição dos ambientes educativos.

As discussões apresentadas evidenciaram que práticas pedagógicas inclusivas dependem de mudanças na forma como o ensino é planejado e desenvolvido. A diferenciação pedagógica, a flexibilização das estratégias e a construção de propostas centradas nas necessidades dos estudantes representam caminhos possíveis para uma escola comprometida com a aprendizagem de todos. Assim, a inclusão não deve ser compreendida como um conjunto de ações isoladas, mas como um princípio que orienta toda a organização educacional.

Também se observou que o currículo possui papel fundamental na consolidação de ambientes escolares mais democráticos. Uma proposta curricular inclusiva precisa reconhecer diferentes trajetórias, experiências e formas de produção do conhecimento, permitindo que os estudantes encontrem espaços de pertencimento e participação. Dessa maneira, a construção de uma educação inclusiva envolve repensar não apenas metodologias, mas também os conhecimentos valorizados e as relações construídas dentro da escola.

Destaca-se ainda que a diversidade presente nos espaços educativos não representa uma limitação ao processo de ensino, mas uma possibilidade de enriquecimento das experiências de aprendizagem. Quando a escola reconhece diferentes formas de aprender e cria condições adequadas de participação, amplia as oportunidades de desenvolvimento e fortalece seu compromisso social com uma educação mais democrática.

Conclui-se que a efetivação da educação inclusiva exige uma transformação permanente das culturas, práticas e estruturas escolares. Garantir uma escola para todos implica compreender que os sujeitos apresentam singularidades que precisam ser reconhecidas e valorizadas. Assim, a inclusão consolida-se não apenas como uma política educacional, mas como um compromisso ético e pedagógico voltado à construção de ambientes nos quais todos possam aprender e participar plenamente.

REFERÊNCIAS

ARROYO, Miguel G. **Currículo, território em disputa**. 5. ed. Petrópolis: Vozes, 2013.

BOFF, Ana Paula; MACHADO, Andreia de Bem. Educação especial na perspectiva inclusiva: uma revisão pautada no direito de todos à educação. **Revista Brasileira de Educação**, Curitiba, v. 29, e85133, 2024.

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

BRASIL. Ministério da Educação. **O que é uma escola inclusiva e quais são seus desafios?** Brasília, DF: MEC, 2025. Disponível em: <https://www.gov.br/mec>. Acesso em: 6 jun. 2026.

CANDAU, Vera Maria. **Didática crítica intercultural: aproximações**. Petrópolis: Vozes, 2012.

CÂNDIDO, Cláudia das Graças. **Gestão democrática com participação coletiva na escola pública: conceitos, princípios e valores**. Curitiba: Instituto Federal do Paraná, 2023. 30 p.

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

HOFFMANN, Jussara. **Avaliação mediadora**: uma prática em construção da pré-escola à universidade. 33. ed. Porto Alegre: Mediação, 2014.

LAKATOS, Eva Maria; MARCONI, Marina de Andrade. **Fundamentos de metodologia científica**. 8. ed. São Paulo: Atlas, 2017.

MAIA, Vítor Ochoa; FREIRE, Sofia. A diferenciação pedagógica no contexto da educação inclusiva. **Revista Exitus**, Santarém, v. 10, e1147, 2020.

MANTOAN, Maria Teresa Eglér. **Inclusão escolar**: o que é? por quê? como fazer? São Paulo: Summus, 2015.

PERRENOUD, Philippe. **Pedagogia diferenciada**: das intenções à ação. Porto Alegre: Artmed, 2000.

PLETSCH, Márcia Denise. **Repensando a inclusão escolar**: diretrizes políticas, práticas curriculares e deficiência intelectual. 3. ed. Rio de Janeiro: NAU, 2020.

ROSE, David H.; MEYER, Anne. **Teaching Every Student in the Digital Age**: Universal Design for Learning. Alexandria: ASCD, 2002.

SACRISTÁN, José Gimeno. **Saberes e incertezas sobre o currículo**. Porto Alegre: Penso, 2013.

SANTOS, Boaventura de Sousa. **A gramática do tempo**: para uma nova cultura política. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2010.

SANTOS, Camila Marafigo dos; MACHADO, Mércia Freire Rocha Cordeiro. **Educação inclusiva**: do que estamos falando?. Curitiba: Instituto Federal do Paraná, 2021. 47 p.

SILVA, Tomaz Tadeu da. **Documentos de identidade**: uma introdução às teorias do currículo. 3. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2010.

VASCONCELOS, Ivar César Oliveira de. Democracia, educação e escola: pela inclusão educacional. **Educação: Revista do Centro de Educação**, Santa Maria, v. 44, e35464, 2020.

VYGOTSKY, Lev Semionovich. **Fundamentos de defectologia**. Obras escolhidas. Havana: Pueblo y Educación, 1997