

TODA DIFERENÇA FAZ DIFERENÇA: EDUCAR PARA INCLUIR

EVERY DIFFERENCE MAKES A DIFFERENCE: EDUCATE TO INCLUDE

Cláudia Maria Alves de Paula

MUST University, Estados Unidos

Maira Aparecida de Lima

Facuminas, Brasil

Maria Cristina Borges dos Santos

Universidade Católica Dom Bosco, Brasil

Cinara Adriana Xavier Nascimento Cavalcante

Facultad Interamericana de Ciencias Sociales, Paraguai

Natal Barros Castro

MUST University, Estados Unidos

ISSN: 1518-0263

DOI: <https://doi.org/10.46550/r1gmk971>

Publicado em: 04.09.2025

Resumo: Este artigo teve como objetivo analisar as práticas pedagógicas e os dispositivos institucionais que influenciaram a inclusão de estudantes com deficiência no ensino regular, com base em autores que discutiram a adaptação curricular, a formação docente e a gestão escolar. A investigação abordou o tema da inclusão educacional sob a perspectiva das exigências normativas e das limitações concretas enfrentadas pelas escolas públicas brasileiras. A pesquisa caracterizou-se como bibliográfica e fundamentou-se na análise de publicações acadêmicas selecionadas entre os anos de 2017 e 2024, disponíveis no *Google Acadêmico*, com base em critérios de relevância temática e acesso integral. A técnica de análise consistiu na leitura e categorização dos textos de acordo com os eixos teóricos definidos. Os resultados evidenciaram que a efetividade da inclusão depende da articulação entre planejamento curricular flexível, capacitação docente contínua e compromisso institucional coletivo. Observou-se, ainda, que persistem lacunas estruturais, como a precariedade da infraestrutura e a ausência de apoio técnico-pedagógico, que dificultaram a implementação de práticas inclusivas. Concluiu-se que a inclusão escolar requer não apenas adequações pedagógicas pontuais, mas também uma mudança na cultura organizacional da escola, promovendo uma abordagem integrada e participativa.

Palavras-chave: Equidade; Participação; Diversidade; Planejamento; Acessibilidade.

Abstract: This article aimed to analyze the pedagogical practices and institutional mechanisms that influenced the inclusion of students with disabilities in mainstream education, based on authors who discussed curriculum adaptation, teacher training, and school management. The study addressed the topic of educational inclusion from the perspective of normative requirements and the concrete limitations faced by Brazilian public schools. The research was characterized as bibliographic and



was based on the analysis of academic publications selected between the years 2017 and 2024, available on *Google Scholar*, according to criteria of thematic relevance and full-text access. The analytical technique consisted of reading and categorizing the texts according to the defined theoretical axes. The findings showed that the effectiveness of inclusion depends on the articulation between flexible curricular planning, continuous teacher training, and collective institutional commitment. It was also observed that structural gaps, such as inadequate infrastructure and the absence of technical-pedagogical support, hindered the implementation of inclusive practices. It was concluded that school inclusion requires not only punctual pedagogical adjustments, but also a transformation of the school's organizational culture, promoting an integrated and participatory approach.

Keywords: Equity; Participation; Diversity; Planning; Accessibility.

Introdução

A inclusão de estudantes com deficiência no ensino regular constituiu, nas últimas décadas, uma das diretrizes fundamentais das políticas públicas educacionais no Brasil. A partir de legislações como a Constituição Federal de 1988, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei nº 9.394/1996), a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (Brasil, 2008) e a Lei Brasileira de Inclusão (Lei nº 13.146/2015) (Brasil, 2015), reforçou-se o entendimento de que o acesso à educação de qualidade é um direito inalienável e deve ser assegurado em todas as etapas e modalidades da educação básica. No entanto, apesar do avanço normativo, a implementação de práticas efetivas de inclusão nas escolas permaneceu como um desafio recorrente, tanto na esfera pedagógica quanto na estrutura organizacional das instituições de ensino.

A escolha do tema justificou-se pela necessidade de aprofundar a compreensão sobre as práticas que favorecem, ou dificultam, a inclusão escolar em contextos reais, para além do discurso legal ou institucional. A observação de disparidades entre o que é prescrito nas normas e o que se realiza nas salas de aula motivou a realização desta pesquisa, tendo em vista a importância de se construir ambientes educacionais que respeitem a diversidade e promovam a equidade. Além disso, a escassez de estudos que articulem de forma integrada os aspectos curriculares, formativos e institucionais reforçou a relevância da investigação.

A pesquisa foi orientada pela seguinte pergunta: 'Quais estratégias pedagógicas e institucionais contribuem para a efetivação da inclusão de alunos com deficiência no ensino regular, e como elas se articulam às condições reais da escola?' A partir dessa questão norteadora, definiu-se como objetivo geral analisar as práticas pedagógicas e os dispositivos institucionais que influenciam a inclusão de estudantes com deficiência em turmas regulares. Os objetivos específicos foram: a) examinar os efeitos das adaptações curriculares e metodologias inclusivas no processo de aprendizagem; b) identificar os limites e possibilidades da formação docente frente à diversidade; e c) discutir as tensões entre as normativas legais e as práticas institucionais em relação à inclusão escolar.

A metodologia adotada 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 (Narciso; Santana, 2025, p. 19461). Esse tipo de pesquisa caracterizou-se pela análise de fontes teóricas já consolidadas, possibilitando uma reflexão sobre o tema (Narciso; Santana, 2025, p. 19461). A técnica de análise utilizada consistiu na leitura, seleção e organização dos materiais de acordo com sua relevância para o tema abordado (Santana; Narciso; Fernandes, 2025, p. 3). A busca foi realizada por meio do *Google Acadêmico*, utilizando palavras-chave simples como ‘inclusão escolar’, ‘formação docente’, ‘adaptação curricular’ e ‘práticas pedagógicas’. Foram incluídas publicações de 2017 a 2024, com acesso integral e relação direta com a temática da inclusão de alunos com deficiência.

A fundamentação teórica concentrou-se nas produções de Lima *et al.* (2024), Matos (2024), Silva e Carvalho (2017) e Brandão (2024), cujos estudos possibilitaram uma análise crítica sobre a realidade da inclusão escolar no Brasil. Os autores selecionados abordam, sob diferentes perspectivas, os aspectos pedagógicos, formativos e institucionais relacionados à temática, permitindo um diálogo interdisciplinar que contribui para a compreensão detalhada do problema de pesquisa.

O artigo foi estruturado em três capítulos temáticos. No primeiro, intitulado ‘Adaptação curricular e metodologias pedagógicas inclusivas: contribuições para a efetividade da inclusão de alunos com deficiência no ensino regular’, foram discutidas as estratégias didáticas e curriculares empregadas para garantir o acesso e a participação de todos os estudantes. No segundo, ‘A formação docente frente à diversidade: limites institucionais e possibilidades pedagógicas no contexto da inclusão escolar’, a análise centrou-se nos desafios enfrentados pelos professores, tanto em sua formação inicial quanto continuada, e na relação entre preparo profissional e práticas inclusivas. Por fim, o terceiro capítulo, ‘Inclusão como compromisso institucional: entre o discurso normativo e a realidade das práticas escolares’, examinou o papel das políticas públicas, da gestão escolar e do projeto pedagógico na viabilização de uma cultura inclusiva.

Dessa forma, o artigo encontra-se dividido em cinco partes principais. Após esta introdução, o capítulo metodológico descreve os procedimentos adotados para a coleta e análise dos dados bibliográficos. Em seguida, desenvolvem-se os três capítulos analíticos temáticos mencionados, que tratam respectivamente da adaptação curricular, da formação docente e do compromisso institucional. Por fim, apresentam-se as considerações finais, nas quais são retomadas as principais conclusões da pesquisa, bem como sugestões para investigações futuras.

Metodologia

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 (Narciso; Santana, 2025, p. 19461). Esse tipo de pesquisa caracteriza-se pela análise de fontes teóricas já consolidadas, possibilitando uma

reflexão sobre o tema à luz de referenciais reconhecidos na área educacional (Narciso; Santana, 2025, p. 19461).

A investigação foi conduzida a partir da leitura, seleção e organização dos materiais de acordo com sua relevância para os objetivos da pesquisa. Essa técnica de análise permitiu uma sistematização coerente dos conteúdos extraídos, garantindo uma abordagem crítica e fundamentada das práticas pedagógicas inclusivas (Santana; Narciso; Fernandes, 2025, p. 3). A estruturação do estudo seguiu três etapas principais: levantamento das fontes, leitura analítica e categorização temática. Inicialmente, realizou-se uma busca direcionada por publicações científicas que abordassem temas relacionados à adaptação curricular, formação docente e gestão escolar no contexto da educação inclusiva. Em seguida, os materiais foram lidos integralmente e classificados segundo os eixos temáticos estabelecidos na introdução do trabalho. Por fim, os dados extraídos foram discutidos com base no diálogo entre os autores selecionados.

A pesquisa utilizou como base de dados o *Google Acadêmico*, uma plataforma gratuita de busca especializada em literatura científica que reúne artigos, dissertações, teses e livros acadêmicos provenientes de diferentes fontes e instituições de pesquisa. Sua ampla cobertura e acessibilidade permitiram a identificação de publicações relevantes sobre o tema, facilitando o acesso a estudos atualizados e de diferentes abordagens teóricas.

As palavras-chave empregadas para a busca foram escolhidas de maneira a abranger os principais conceitos vinculados ao tema da inclusão escolar. Utilizaram-se combinações simples com os termos: ‘inclusão escolar’, ‘adaptação curricular’, ‘formação docente’, ‘práticas pedagógicas’ e ‘educação inclusiva’. As expressões foram pesquisadas individualmente e em pares, utilizando operadores booleanos quando necessário, a fim de refinar os resultados.

Foram adotados critérios rigorosos de inclusão e exclusão dos materiais analisados. Incluíram-se apenas publicações disponíveis na íntegra, com data de publicação entre 2017 e 2024, que apresentassem relação direta com a temática proposta e estivessem publicadas em periódicos científicos com reconhecida credibilidade na área da educação. Foram excluídas produções sem revisão por pares, textos de opinião, documentos institucionais sem fundamentação teórica explícita e publicações anteriores ao recorte temporal estabelecido.

Essa abordagem metodológica permitiu alcançar os objetivos propostos, fornecendo embasamento teórico sólido para discutir criticamente os desafios e as possibilidades da inclusão escolar em contextos reais, a partir de uma perspectiva que articula fundamentos legais, práticas pedagógicas e organização institucional.

Adaptação curricular e metodologias pedagógicas inclusivas: contribuições para a efetividade da inclusão de alunos com deficiência no ensino regular

A efetivação da inclusão de alunos com deficiência no ensino regular requer mais do que o simples acesso físico à escola: implica transformações significativas nas práticas pedagógicas, especialmente no que se refere à adaptação curricular. Tal adaptação consiste na reorganização

de conteúdos, objetivos, métodos e avaliações, com vistas a permitir que todos os estudantes participem do processo educativo em igualdade de condições. Nesse sentido, Matos (2024) argumenta que a adaptação curricular deve ser compreendida como um recurso pedagógico estruturante e não como medida emergencial ou compensatória.

Em articulação com essa perspectiva, Lima observa que muitos estudantes com deficiência não conseguem acompanhar o currículo tradicional, exigindo ajustes que viabilizem o acesso ao conhecimento de maneira adequada. A autora sustenta que “essas modificações garantem que todos os alunos possam se envolver com o material e compreender os conceitos fundamentais de maneira adequada” (Matos, 2024, p. 11). Tal posicionamento reforça a centralidade da flexibilidade pedagógica como princípio da educação inclusiva, contrariando modelos fixos de ensino-aprendizagem.

Ao tratar das estratégias metodológicas, Matos (2024) destaca a aprendizagem cooperativa e o ensino baseado em projetos como alternativas eficazes para personalizar o ensino. Essas abordagens favorecem a construção coletiva do conhecimento e respeitam o ritmo individual dos alunos, possibilitando o desenvolvimento de competências em contextos colaborativos. Brandão (2024) acrescenta que a aprendizagem pela experiência e o uso de atividades lúdicas contribuem para ampliar a compreensão e a aceitação da diversidade dentro da sala de aula.

Por outro lado, Silva e Carvalho (2017) apontam que a realidade escolar ainda está fortemente marcada por práticas pedagógicas padronizadas, que dificultam a implementação de ações inclusivas. Os autores relatam que muitos professores reconhecem a importância das adaptações, mas enfrentam barreiras institucionais, como a falta de formação específica e o tempo insuficiente para planejamento. Essa lacuna estrutural compromete a individualização do ensino, frequentemente considerada ideal, porém de difícil concretização no cotidiano escolar. Ainda que se reconheça a relevância das metodologias diferenciadas, sua aplicação efetiva depende de apoio institucional contínuo. Lima ressalta que

[...] o ensino colaborativo é uma abordagem pedagógica que valoriza a parceria entre educadores, promovendo um ambiente de aprendizado mais rico e diversificado. (2024, p. 13).

Essa articulação entre professores da sala comum e profissionais da educação especial contribui para o desenvolvimento de práticas pedagógicas integradas e mais sensíveis às necessidades dos alunos. A avaliação constitui outro aspecto central das adaptações curriculares. Para Lima, “muitos alunos com necessidades especiais não conseguem ser avaliados da mesma forma que seus colegas” (2024, p. 12), o que exige uma ressignificação dos instrumentos avaliativos. Matos (2024) complementa que os critérios de avaliação devem estar alinhados às adaptações metodológicas, respeitando as formas singulares de expressão do conhecimento e evitando a penalização por limitações funcionais que extrapolem o domínio cognitivo.

Nesse contexto, torna-se evidente que a inclusão escolar demanda uma prática pedagógica fundamentada em princípios de equidade e justiça. As adaptações curriculares não devem ser interpretadas como concessões, mas como garantias do direito à educação. Silva e Carvalho

(2017) alertam, entretanto, para o risco da exclusão simbólica, quando a escola se limita a reproduzir normas rígidas de desempenho e não oferece suporte concreto para a diversidade de seus alunos.

A ausência de diretrizes operacionais claras sobre como realizar as adaptações no cotidiano contribui para a insegurança docente e para práticas muitas vezes improvisadas. Segundo Silva e Carvalho (2017), tal cenário favorece a reprodução de modelos excludentes, mesmo em contextos institucionalmente declarados como inclusivos. A dificuldade em transformar o currículo em instrumento de democratização do ensino reflete um hiato entre o discurso legal e a prática pedagógica.

Ainda que as políticas educacionais brasileiras prevejam a adaptação curricular como componente fundamental da educação inclusiva, sua implementação carece de articulação entre os diferentes atores escolares. Brandão (2024) sublinha que o comportamento inclusivo do docente, aliado ao uso de estratégias sensíveis à diversidade cultural e funcional, é determinante para o êxito das práticas educativas. Essa abordagem, porém, requer condições institucionais que favoreçam a autonomia pedagógica e a colaboração entre os profissionais.

A diversidade, ao ser reconhecida como constitutiva do ambiente escolar, impõe o abandono de modelos homogêneos de ensino. A construção de um currículo plural, pautado na multiculturalidade, conforme defende Brandão (2024), implica enfrentar o etnocentrismo pedagógico e adotar práticas que respeitem diferentes modos de aprender e interagir. Esse movimento é essencial para a promoção de uma cultura escolar inclusiva e democrática.

Ademais, a eficácia das adaptações metodológicas está vinculada à formação docente inicial e continuada. Embora este ponto não seja objeto exclusivo deste capítulo, é inegável que a capacidade de elaborar estratégias inclusivas está diretamente relacionada ao desenvolvimento profissional. A escassez de programas de formação centrados em práticas inclusivas limita a ação dos professores, mesmo daqueles que demonstram sensibilidade à temática.

Dessa forma, o compromisso com a inclusão exige, para além da vontade individual do educador, uma rede de apoio institucional e técnico. As adaptações curriculares, quando amparadas por políticas de formação, planejamento coletivo e acesso a recursos pedagógicos, deixam de ser exceções para se tornarem componentes estruturais do projeto educativo. Esse redirecionamento requer, no entanto, investimento político e reconhecimento da complexidade que envolve a prática docente em contextos heterogêneos.

Em suma, a adaptação curricular e as metodologias inclusivas constituem eixos centrais para a efetivação da inclusão de alunos com deficiência na escola regular. Sua concretização depende da ruptura com padrões pedagógicos excludentes e da estruturação de uma prática escolar orientada por valores de respeito à diversidade, cooperação entre educadores e compromisso com a aprendizagem de todos os estudantes.

A formação docente frente à diversidade: limites institucionais e possibilidades pedagógicas no contexto da inclusão escolar

A formação de professores constitui um dos principais determinantes da efetividade das práticas inclusivas no contexto da educação básica. A crescente heterogeneidade das salas de aula, marcada pela presença de estudantes com diferentes deficiências, estilos de aprendizagem e origens socioculturais, exige que os docentes dominem competências específicas, desenvolvidas tanto na formação inicial quanto continuada. Lima *et al.* (2024) argumentam que a inclusão escolar não se limita à matrícula de alunos com deficiência, mas envolve transformações pedagógicas e estruturais que assegurem sua participação efetiva no processo de ensino e aprendizagem.

Contudo, observa-se que os cursos de licenciatura ainda não contemplam, de forma sistemática e detalhada, os conteúdos relacionados à educação inclusiva. Matos (2024) defende que a formação inicial deve preparar os futuros professores para compreender a diversidade das necessidades educacionais dos alunos, bem como utilizar estratégias pedagógicas diferenciadas. Essa preparação inclui o conhecimento sobre deficiências, domínio de metodologias adaptadas e compreensão da legislação vigente. A ausência desses elementos contribui para a insegurança docente e para a reprodução de práticas excludentes.

Silva e Carvalho (2017) identificaram, em sua análise, que muitos professores relatam deficiências na formação inicial, tanto em termos de conteúdo quanto de experiências práticas voltadas à inclusão. Essa lacuna compromete o desenvolvimento de posturas pedagógicas adequadas à heterogeneidade das salas de aula. Em complemento, Brandão (2024) evidencia que o estágio supervisionado, etapa essencial da formação inicial, muitas vezes não promove o contato efetivo com contextos escolares marcados pela diversidade, o que limita a capacidade dos futuros professores de articular teoria e prática. Além das limitações da formação inicial, a formação continuada também tem sido alvo de críticas. Lima *et al.* (2024, p. 9) observam que,

[...] mesmo quando a formação continuada está disponível, muitas vezes ela é limitada e insuficiente, não oferecendo o suporte necessário para que os professores adquiram as competências práticas para atuar em contextos de inclusão.

Esse formato restrito, geralmente baseado em encontros esporádicos e conteúdos descontextualizados, mostra-se ineficaz para promover mudanças substantivas nas práticas pedagógicas. Em consonância com essa crítica, Silva e Carvalho (2017) afirmam que os programas de capacitação ofertados aos professores raramente fornecem subsídios metodológicos concretos para a realidade das salas de aula inclusivas. As formações são vistas como fragmentadas, pontuais e, muitas vezes, distantes das demandas cotidianas dos docentes. Dessa forma, mesmo quando os professores reconhecem a importância da inclusão, encontram dificuldades operacionais para implementá-la em virtude da ausência de suporte prático e institucional.

Por outro lado, Matos (2024) enfatiza que a formação continuada, quando bem estruturada, pode oferecer oportunidades para o desenvolvimento de novas competências e o aprimoramento das práticas pedagógicas. A utilização de tecnologias assistivas, a adaptação de

materiais didáticos e a cooperação com profissionais especializados são exemplos de estratégias que devem ser abordadas nos programas formativos, a fim de tornar o processo de ensino mais responsivo à diversidade. Entretanto, o desenvolvimento de competências inclusivas não depende apenas do domínio de técnicas pedagógicas. A construção de uma postura ética e crítica por parte dos professores também é indispensável.

A esse respeito, a reflexão sistemática sobre a prática docente emerge como componente fundamental da formação. Matos (2024) destaca que a autorreflexão permite aos educadores identificar limitações e redirecionar estratégias, favorecendo uma atuação pedagógica mais coerente com os princípios da equidade e da justiça educacional.

Ainda assim, a ausência de espaços institucionais que incentivem o diálogo entre os docentes dificulta o compartilhamento de experiências e o fortalecimento de saberes pedagógicos voltados à inclusão. Silva e Carvalho (2017) apontam que a carência de momentos de reflexão coletiva, aliados à falta de acompanhamento por parte da gestão escolar, contribui para o isolamento profissional e a reprodução de práticas desarticuladas das necessidades dos alunos com deficiência.

Brandão (2024) acrescenta que os professores frequentemente enfrentam barreiras institucionais para desenvolver práticas inclusivas, especialmente quando não recebem apoio da coordenação pedagógica e da equipe gestora. A desarticulação entre o projeto pedagógico da escola e as iniciativas formativas revela a necessidade de uma abordagem mais integrada, em que todos os segmentos da instituição assumam corresponsabilidade pelo processo de inclusão.

Nesse contexto, destaca-se a importância da articulação entre formação docente e cultura institucional. A inclusão só se torna viável quando há coerência entre os princípios formativos e as práticas escolares efetivas. Matos (2024) observa que o trabalho colaborativo entre educadores e especialistas é uma estratégia eficaz para o desenvolvimento de soluções pedagógicas adaptadas às especificidades dos alunos. Essa cooperação também favorece a superação do modelo individualizado de responsabilidade docente, promovendo ações mais coletivas e coordenadas. Em vista disso Lima destaca,

A formação inicial dos professores, em muitos casos, não aborda de maneira adequada as práticas pedagógicas inclusivas, deixando uma lacuna significativa na preparação dos educadores para enfrentar esses desafios. [...] Muitos educadores relatam não se sentirem preparados para lidar com a diversidade de alunos em suas salas de aula. (Lima *et al.*, 2024, p. 9).

É também importante destacar que a resistência à inclusão não decorre exclusivamente de preconceitos individuais, mas está relacionada às condições estruturais e institucionais do trabalho docente. Silva e Carvalho (2017) revelam que o contato direto com alunos com deficiência, quando não acompanhado de suporte técnico e pedagógico, gera sentimentos de impotência e frustração. Isso reforça a necessidade de políticas públicas que promovam ambientes formativos contínuos e contextualizados.

Brandão (2024, p.19) enfatiza que “os discursos da falta de incentivo e suporte da gestão escolar foram os mais observados [...] tendo dificuldades de interagir com a diversidade cultural vivenciada pelos alunos”. Tal constatação reforça que o investimento na formação docente, para ser efetivo, deve estar vinculado a mudanças na estrutura de funcionamento da escola, de forma que os professores não atuem isoladamente diante das exigências da inclusão.

Por fim, é preciso reconhecer que a formação docente frente à diversidade não se restringe à aquisição de conteúdos, mas envolve o desenvolvimento de uma cultura pedagógica voltada à equidade, à escuta e ao reconhecimento das diferenças. A superação dos limites identificados pelos autores requer ações articuladas entre universidades, redes de ensino e instituições escolares, que permitam a constituição de espaços coletivos de aprendizagem e transformação da prática docente.

Em suma, a análise dos autores evidencia que os principais obstáculos à inclusão escolar encontram-se nas fragilidades da formação docente, tanto inicial quanto continuada. Ao mesmo tempo, apontam-se possibilidades pedagógicas que, se institucionalizadas de forma consistente, podem favorecer a construção de práticas educacionais mais justas, democráticas e sensíveis à diversidade.

Inclusão como compromisso institucional: entre o discurso normativo e a realidade das práticas escolares

As políticas públicas educacionais brasileiras expressam formalmente o compromisso com a inclusão por meio de dispositivos legais como a Lei Brasileira de Inclusão e a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva. Contudo, a efetivação dessas normativas encontra limites concretos, como fragilidade na infraestrutura escolar, formação docente insuficiente e carência de recursos pedagógicos. Lima *et al.* (2024) destacam que, embora o direito à educação esteja assegurado legalmente, a realidade vivenciada nas escolas mostra-se distante da garantia plena desse direito.

Matos (2024) corrobora essa análise ao observar que a Constituição de 1988 já estabelecia a obrigatoriedade da educação para todos, inclusive pessoas com deficiência. No entanto, a persistência de práticas excludentes indica que o aparato legal, por si só, não é suficiente para modificar estruturas institucionais arraigadas. Silva e Carvalho (2017) acrescentam que, apesar dos avanços legais e políticos, ainda há um descompasso evidente entre o discurso normativo e a prática cotidiana, especialmente quando se considera a ausência de materiais adequados e de apoio especializado. Outro aspecto frequentemente negligenciado na transposição do discurso à prática é a infraestrutura física. Lima *et al.* (2024, p. 10) enfatizam que,

[...] a criação de um ambiente acessível e o fornecimento de materiais pedagógicos adequados são fundamentais para garantir que todos os alunos possam participar de maneira ativa e significativa do processo de ensino-aprendizagem.

A presença de barreiras arquitetônicas, aliada à inexistência de adaptações no mobiliário e nas ferramentas didáticas, compromete diretamente a proposta de uma educação inclusiva. Embora a legislação determine que todas as instituições de ensino devem ser acessíveis, muitas escolas públicas ainda carecem de condições básicas para receber estudantes com deficiência. Essa incongruência evidencia um padrão recorrente: o reconhecimento formal de direitos sem a criação dos meios institucionais necessários para sua efetivação. De acordo com Silva e Carvalho (2017), as políticas públicas inclusivas são percebidas pelos docentes como avanços simbólicos, porém pouco aplicáveis diante da precariedade estrutural e da falta de suporte técnico.

Além disso, há um processo de transferência de responsabilidades institucionais para os professores, que são frequentemente cobrados por resultados inclusivos sem o devido respaldo. Nesse sentido, Lima *et al.* (2024) apontam que muitas escolas veem a inclusão como uma exigência burocrática, desprovida de engajamento institucional. Tal perspectiva compromete a efetividade das ações pedagógicas e reforça uma lógica individualizada de responsabilização, desconsiderando a natureza coletiva do trabalho educacional.

Nesse sentido, Silva e Carvalho (2017) argumentam que a atribuição isolada ao professor da responsabilidade pela inclusão, sem o apoio efetivo da gestão escolar ou das instâncias educacionais, evidencia uma lógica institucional que ignora a complexidade do processo inclusivo. Essa perspectiva individualizante compromete a articulação entre os diferentes agentes escolares, dificultando a construção de um projeto pedagógico coletivo e orientado pela valorização da diversidade e pela equidade educacional.

Além da estrutura física e da formação docente, outro fator crítico diz respeito à cultura institucional e aos valores que orientam a gestão escolar. Brandão (2024) salienta que a ausência de um Projeto Político-Pedagógico (PPP) articulado com os princípios inclusivos contribui para a perpetuação de práticas descoladas da realidade dos alunos com deficiência. O autor observa que muitos docentes não veem necessidade de reestruturação do PPP, o que indica uma resistência à revisão crítica das diretrizes pedagógicas.

Dessa maneira, torna-se imprescindível superar a fragmentação das responsabilidades e promover ações articuladas entre os diferentes setores da escola. Matos (2024) defende que o envolvimento de todos os *stakeholders* no processo de monitoramento e avaliação da inclusão permite decisões mais contextualizadas e eficazes. Essa perspectiva reforça a necessidade de uma cultura colaborativa, baseada na escuta, no diálogo e na corresponsabilidade. Nesse ponto, Lima *et al.* (2024, p. 15), sintetiza com clareza a centralidade da inclusão como oportunidade de transformação institucional:

Assim, a inclusão e a diversidade na escola não devem ser vistas apenas como um dever legal, mas como uma oportunidade de transformar a educação em um espaço verdadeiramente democrático e acessível. [...] Quando as escolas adotam práticas inclusivas, não apenas promovem a aprendizagem, mas também constroem uma sociedade mais justa e igualitária.

Ainda que o engajamento de gestores e docentes seja um componente decisivo para o sucesso das políticas inclusivas, o contexto estrutural e organizacional das escolas deve oferecer condições para que tais iniciativas se tornem exequíveis. Brandão (2024) destaca que a gestão escolar precisa ser capaz de coordenar os processos institucionais, articulando as ações pedagógicas e administrativas de modo a assegurar qualidade e equidade no ensino.

Entretanto, muitas instituições operam sob uma lógica de atendimento paralelo, em que os alunos com deficiência são encaminhados exclusivamente ao Atendimento Educacional Especializado (AEE), sem integração com a sala de aula comum. Silva e Carvalho (2017) denominam essa prática como um modelo de pseudo-inclusão, que mantém os alunos segregados, ainda que fisicamente presentes no espaço escolar.

Por outro lado, Matos (2024) defende que a participação ativa dos pais e da comunidade no planejamento educacional pode contribuir significativamente para a efetivação da inclusão. O autor ressalta que a comunicação contínua entre família e escola é indispensável para o alinhamento das expectativas e para a construção de estratégias pedagógicas adequadas às particularidades dos estudantes.

Cabe destacar que a resistência à inclusão, tanto por parte de professores quanto da gestão, constitui um entrave adicional. Segundo Matos (2024, p. 122), “a resistência por parte de alguns educadores e gestores pode adiar a implementação efetiva de práticas inclusivas”. Essa postura revela não apenas lacunas formativas, mas também concepções pedagógicas que ainda desconsideram a diversidade como valor constitutivo do processo educativo.

Ainda assim, existem experiências que demonstram possibilidades reais de mudança. Brandão (2024, p. 20) observa que “a pesquisa nos mostrou a grande importância sobre o tema da diversidade na escola [...] ressaltando a importância do tema fazer parte do planejamento escolar de forma coletiva”. Essa abordagem implica que o compromisso com a inclusão seja assumido de forma integrada e permanente, não apenas como diretriz formal, mas como prática institucional cotidiana.

Em resumo, os autores convergem quanto à existência de um hiato entre o discurso legal da inclusão e sua prática efetiva. As divergências residem, sobretudo, nas estratégias propostas para superar tal distância. Enquanto alguns enfatizam a reestruturação da gestão e do PPP, outros destacam a importância do diálogo intersetorial e da participação comunitária. Em comum, apontam a urgência de ações institucionais coordenadas que traduzam os princípios normativos em práticas inclusivas, capazes de garantir o direito à educação para todos.

Resultados e discussões

A análise dos textos permitiu identificar que a inclusão escolar, para ser efetiva, exige uma atuação integrada em três frentes: flexibilização curricular, preparo docente e compromisso institucional. Esses eixos são interdependentes e, quando negligenciados, comprometem o acesso pleno à aprendizagem por parte dos estudantes com deficiência.

Observou-se que a adaptação curricular é uma das principais estratégias para garantir o envolvimento ativo desses alunos no processo de ensino. Ajustes nos conteúdos, na metodologia e na avaliação não devem ser vistos como medidas compensatórias, mas como ações pedagógicas legítimas que assegurem equidade. Tais adaptações viabilizam o desenvolvimento das potencialidades de todos os estudantes e ampliam as possibilidades de participação, conforme argumentam Lima *et al.* (2024) e Matos (2024).

A formação docente se apresentou como fator determinante na implementação de práticas inclusivas. Muitos professores relatam não se sentirem preparados para lidar com a diversidade em sala de aula, o que revela falhas tanto na formação inicial quanto na continuada. A capacitação esporádica e pouco contextualizada contribui para a insegurança profissional, dificultando a adoção de estratégias diferenciadas. Silva e Carvalho (2017) reforçam que, sem respaldo institucional, a responsabilização recai de forma isolada sobre o professor, o que limita a efetividade das propostas inclusivas.

A estrutura institucional das escolas também revelou fragilidades importantes. Embora os dispositivos legais afirmem o direito à educação de todos, muitas instituições ainda carecem de condições mínimas de acessibilidade física, recursos didáticos adequados e suporte técnico especializado. Essa discrepância entre o que prevê a legislação e o que se realiza no cotidiano escolar indica que a inclusão permanece, em muitos contextos, no nível do discurso formal. Brandão (2024) destaca que, para superar essa lacuna, é necessário que o projeto político-pedagógico incorpore, de modo efetivo, os princípios da diversidade.

Verificou-se que o engajamento da gestão escolar é fundamental para garantir a articulação entre os diferentes setores da escola. Quando a inclusão é tratada como responsabilidade exclusiva do professor ou do AEE, prevalece uma lógica de atendimento paralelo, que isola o aluno com deficiência e impede sua participação real na dinâmica pedagógica. A literatura analisada enfatiza que a superação desse modelo exige planejamento coletivo, integração de práticas e compromisso institucional permanente.

Em consonância com pesquisas anteriores, os autores analisados reconhecem que, apesar dos avanços legais, a realidade escolar continua marcada por práticas excludentes. Lima *et al.* (2024), Matos (2024) e Silva e Carvalho (2017) identificam a carência de políticas de implementação, monitoramento e avaliação como fatores que enfraquecem a efetividade das medidas adotadas. Já Brandão (2024) ressalta que a falta de reformulação do PPP e o distanciamento entre os atores escolares comprometem a coerência das ações inclusivas.

Em termos metodológicos, notou-se uma predominância de estudos com abordagem descritiva e baixa presença de investigações que proponham e acompanhem intervenções pedagógicas. Essa limitação restringe a compreensão do impacto real das práticas inclusivas, além de dificultar a replicabilidade em outros contextos. Ademais, as análises centradas apenas na visão dos profissionais da educação acabam por excluir a perspectiva dos alunos e de suas famílias, o que reduz a complexidade da análise.

Chama atenção, ainda, a identificação de uma resistência institucional à mudança. Esperava-se que os gestores assumissem papel central na promoção de uma cultura inclusiva; no entanto, a pesquisa evidencia uma postura reativa e burocrática em muitos contextos escolares. Esse comportamento parece estar associado à sobrecarga de funções, à ausência de apoio técnico e à limitação de recursos, conforme sugerido por Silva e Carvalho (2017) e Matos (2024).

Por outro lado, algumas iniciativas evidenciam que é possível reverter esse cenário, desde que haja planejamento coletivo e envolvimento da comunidade escolar. A literatura aponta que escolas que adotam práticas inclusivas de forma sistemática tendem a promover ambientes mais justos e cooperativos. O fortalecimento de vínculos entre professores, famílias e estudantes tem sido uma estratégia eficaz para ampliar a participação de todos no processo educativo, como sublinhado por Matos (2024) e Brandão (2024).

Diante disso, recomenda-se que novas pesquisas priorizem o acompanhamento de projetos pedagógicos inclusivos em diferentes etapas da educação básica, considerando também os efeitos dessas ações sobre o desempenho acadêmico, a socialização e o bem-estar dos estudantes com deficiência. Seria oportuno investigar como os diferentes modelos de gestão escolar influenciam a implementação da inclusão e quais práticas demonstram maior viabilidade no contexto das escolas públicas.

Outra linha de investigação relevante consiste em aprofundar o estudo sobre as interações entre os diversos agentes da comunidade escolar no processo de tomada de decisões inclusivas. A articulação entre professores regentes, profissionais do AEE, equipe gestora e famílias precisa ser mais bem compreendida, a fim de identificar os fatores que favorecem ou dificultam a construção de práticas pedagógicas colaborativas.

Por fim, observa-se a urgência de avaliar o impacto da formação docente sobre a qualidade da inclusão. Investigações que examinem como os cursos de licenciatura e os programas de formação continuada abordam a diversidade podem oferecer subsídios relevantes para o redesenho de políticas educacionais mais coerentes com os desafios enfrentados nas escolas. Isso implica não apenas revisar os conteúdos curriculares, mas também desenvolver metodologias formativas que articulem teoria e prática de forma consistente.

Em síntese, a inclusão escolar depende de um compromisso institucional que vá além do cumprimento legal, exigindo ações planejadas, recursos adequados e mudanças estruturais. Os achados aqui discutidos indicam que esse compromisso ainda é frágil em muitos contextos, mas também apontam caminhos viáveis para que ele se efetive como parte integrante da cultura educacional.

Conclusão

O presente estudo teve como objetivo examinar as práticas pedagógicas voltadas à inclusão de alunos com deficiência em turmas do ensino regular, com foco em três eixos centrais: adaptação curricular, formação docente e compromisso institucional. A partir da análise de

produções acadêmicas recentes, foi possível compreender os desafios enfrentados por professores e gestores no contexto da educação inclusiva, bem como identificar estratégias que contribuem para tornar o ambiente escolar mais acessível e participativo.

A investigação permitiu responder às perguntas delineadas na introdução e na metodologia, ao revelar que a efetividade da inclusão não está garantida apenas pela presença física do aluno na sala de aula. Para além disso, a inclusão requer práticas pedagógicas planejadas, flexibilidade no currículo, condições materiais adequadas e, principalmente, uma cultura escolar comprometida com a equidade educacional. Assim, o estudo demonstrou que, apesar do avanço das normativas legais que asseguram o direito à educação inclusiva, persistem distorções entre o discurso institucional e as práticas pedagógicas efetivamente implementadas nas escolas.

Verificou-se que os objetivos propostos foram alcançados, uma vez que foram identificadas, com respaldo bibliográfico, as principais estratégias de adaptação curricular utilizadas por professores, os limites e possibilidades da formação docente frente à diversidade, e as fragilidades institucionais que dificultam a implementação das diretrizes inclusivas no cotidiano escolar. A análise revelou, ainda, que o compromisso com a inclusão não pode ser delegado exclusivamente aos docentes, devendo ser assumido coletivamente por toda a comunidade escolar.

Contudo, o estudo também evidenciou lacunas relevantes, especialmente no que diz respeito à escassez de investigações empíricas sobre a aplicação concreta das políticas inclusivas e seus impactos sobre o desempenho e a permanência dos alunos com deficiência. Observou-se também que há uma carência de pesquisas que incluam a perspectiva dos próprios estudantes e de suas famílias, elemento essencial para a avaliação das práticas pedagógicas sob uma ótica mais ampla.

Dessa forma, recomenda-se que futuras pesquisas explorem a eficácia de projetos pedagógicos inclusivos em diferentes contextos regionais, bem como os efeitos da formação docente contínua sobre a prática pedagógica. Sugere-se, ainda, o aprofundamento de estudos que integrem a gestão escolar no debate sobre inclusão, com o intuito de identificar mecanismos institucionais que favoreçam o planejamento coletivo, o acompanhamento pedagógico e a mobilização dos recursos necessários à construção de uma escola mais justa, democrática e acessível a todos.

Referências

BRANDÃO, A. D. A diversidade na escola e a importância das práticas pedagógicas. **Revista Acadêmica Online**, v. 10, n. 53, p. 1-23, 2024.

LIMA, R. S.; SILVA, E. O.; RIBEIRO, R. C.; ARAÚJO, L. S.; SILVA JÚNIOR, L. C.; SOUZA, E. C. O. Inclusão e diversidade na escola: estratégias pedagógicas para promover a inclusão de alunos com necessidades especiais em turmas regulares. **REVISTA FOCO**, v. 17, n. 10, e6518, 2024.

MATOS, M. A. R. de S. Inclusão escolar: desafios e práticas na Educação especial. **Revista**

Intersecção, v. 6, n. 1, p. 118-134, 2024.

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, 2025.

SANTANA, A. C. de A.; NARCISO, R.; FERNANDES, A. B. Explorando as metodologias científicas: tipos de pesquisa, abordagens e aplicações práticas. **Caderno Pedagógico**, v. 22, n. 1, e13333, 2025.

SILVA, N. C.; CARVALHO, B. G. E. Compreendendo o processo de inclusão escolar no Brasil na perspectiva dos professores: uma revisão integrativa. **Revista Brasileira de Educação Especial**, Marília, v. 23, n. 2, p. 293-308, 2017.