



Religious Postsecondary Institution
2125 Biscayne Blvd, Ste 204 #26392 • Miami,
Florida 33137 • USA Entity ID:M26000008263 •
Tel.: +1 352 729 3591
Accredited by DCIHE — Accreditation No.
70481193

ÁREA DE EDUCAÇÃO

POLÍTICAS PÚBLICAS, LIDERANÇA E GESTÃO ESCOLAR NA EDUCAÇÃO INCLUSIVA: DESAFIOS E PERSPECTIVAS PARA A CONSTRUÇÃO DE UMA ESCOLA EQUITATIVA

**TESE PARA OBTENÇÃO DO GRAU DE:
DRA EM CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO**

**APRESENTADO POR:
SARA DA CRUZ SILVA**

**ORIENTADOR(A):
DR.^a TAMIRES BRANDÃO SANTOS**

**SOROCABA-SP, BRASIL
2026**



Religious Postsecondary Institution
2125 Biscayne Blvd, Ste 204 #26392 • Miami, Florida 33137 • USA
Entity ID:M26000008263 • Tel.: +1 352 729 3591
Accredited by DCIHE — Accreditation No. 70481193

SARA DA CRUZ SILVA

**POLÍTICAS PÚBLICAS, LIDERANÇA E GESTÃO ESCOLAR NA EDUCAÇÃO
INCLUSIVA: DESAFIOS E PERSPECTIVAS PARA A CONSTRUÇÃO DE UMA
ESCOLA EQUITATIVA**

Tese apresentada à Branner Global Christian University, como requisito parcial para obtenção do grau de Doutora em Ciências da Educação.

Área de concentração: Educação.

Orientador: Dr.^a Tamiles Brandão Santos

SOROCABA-SP, BRASIL

2026



DEDICATÓRIA

À minha querida mãe, por sempre acreditar no poder transformador da educação e por me incentivar, apoiar e inspirar em todos os momentos da minha trajetória acadêmica.

Ao meu amado marido, Adriano, companheiro de todas as horas, pelo amor, compreensão, incentivo e por caminhar ao meu lado em cada etapa desta jornada, tornando este sonho possível.

À minha amada filha, Maria Isabel, que, com sua alegria, amor e pureza, me ensina diariamente a ser uma pessoa melhor e me inspira a buscar constantemente o crescimento pessoal e profissional.



AGRADECIMENTOS

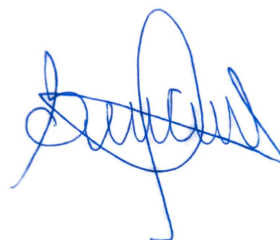
Agradeço a Deus, por me conceder força, sabedoria, saúde e por guiar meus passos durante toda esta caminhada. Agradeço a minha família e amigos que de diferentes formas contribuíram com palavras de incentivo, apoio e carinho ao longo desta trajetória. Por fim, agradeço a todos que direta ou indiretamente fizeram parte dessa caminhada.



COMPROMISSO DO AUTOR

Eu, Sara da Cruz Silva, declaro que:

O conteúdo deste documento é um reflexo do meu trabalho pessoal e declaro que ante qualquer notificação de plágio, cópia ou falta à fonte original, sou diretamente responsável legal, econômico e administrativo sem afetar o orientador do trabalho, a Universidade e quantas instituições colaboraram no referido trabalho, assumindo as consequências derivadas de tais práticas.
Email: sasilva.sara@gmail.com



Assinatura: _____

RESUMO

Esta pesquisa analisou as relações entre políticas públicas, liderança e gestão escolar no contexto da educação inclusiva, buscando compreender os desafios e as possibilidades para a construção de uma escola mais equitativa. Partiu-se da compreensão de que o reconhecimento legal do direito à educação representa uma conquista indispensável, mas sua efetivação depende das condições construídas nos sistemas de ensino e, especialmente, no cotidiano das instituições escolares. Metodologicamente, a tese foi desenvolvida a partir de uma abordagem qualitativa, com procedimentos bibliográficos e documentais, sem realização de trabalho de campo. O corpus foi constituído por produções científicas e documentos oficiais relacionados às políticas públicas educacionais, à Educação Especial na perspectiva inclusiva, à equidade, à gestão e liderança escolar, à formação continuada e às práticas pedagógicas inclusivas. Na composição do material bibliográfico, foram priorizados estudos publicados entre 2021 e 2026, mantendo-se obras anteriores consideradas fundamentais para a sustentação conceitual da tese. Os materiais foram examinados por meio de análise qualitativa, interpretativa e temática, articulando procedimentos da análise de conteúdo e da análise documental. Os resultados evidenciaram avanços importantes no reconhecimento da educação inclusiva, ampliando sua compreensão para além do acesso e da matrícula e incorporando permanência, participação, aprendizagem, acessibilidade, autonomia e pertencimento. Ao mesmo tempo, foram identificados desafios relacionados à formação continuada, às condições institucionais, aos recursos disponíveis, às barreiras pedagógicas e atitudinais, à fragilidade do trabalho colaborativo e à permanência de concepções capazes de reduzir as expectativas de aprendizagem de determinados estudantes. A análise demonstrou que a gestão e a liderança escolar exercem função mediadora entre as políticas formalmente estabelecidas e sua concretização no cotidiano, especialmente quando favorecem planejamento coletivo, participação, formação profissional, articulação entre ensino comum e Atendimento Educacional Especializado e fortalecimento do Projeto Político-Pedagógico. Como desdobramento dos resultados, foi elaborada a proposta “Incluir para Transformar: Oficina Pedagógica de Gestão, Liderança e Práticas Inclusivas para a Construção de uma Escola Equitativa”, de caráter propositivo, organizada em quatro encontros de três horas, totalizando 12 horas. Concluiu-se que uma escola equitativa não se constrói somente pela existência de normas ou serviços especializados, mas pela articulação entre políticas públicas, gestão, liderança, formação, acessibilidade e responsabilidade coletiva, transformando o direito formalmente reconhecido em condições reais para aprender, participar e pertencer.

Palavras-chave: Educação inclusiva. Políticas públicas. Gestão escolar. Liderança escolar. Equidade.



ABSTRACT

This study analyzed the relationships among public policies, school leadership, and school management within the context of inclusive education, seeking to understand the challenges and possibilities involved in building a more equitable school. It was based on the understanding that the legal recognition of the right to education represents an essential achievement, although its effectiveness depends on the conditions created within education systems and, particularly, in the daily life of schools. Methodologically, the thesis adopted a qualitative approach and was developed through bibliographic and documentary procedures, without fieldwork. The corpus consisted of scientific publications and official documents related to educational public policies, Special Education from an inclusive perspective, equity, school management and leadership, continuing professional development, and inclusive pedagogical practices. Scientific studies published between 2021 and 2026 were prioritized, while earlier works considered essential to the conceptual foundations of the thesis were also retained. The materials were examined through qualitative, interpretative, and thematic analysis, combining content analysis procedures with documentary analysis. The findings revealed important advances in the recognition of inclusive education, broadening its understanding beyond access and enrollment to include permanence, participation, learning, accessibility, autonomy, and belonging. At the same time, challenges were identified regarding continuing professional development, institutional conditions, available resources, pedagogical and attitudinal barriers, weaknesses in collaborative work, and the persistence of conceptions that may lower learning expectations for certain students. The analysis showed that school management and leadership play a mediating role between formally established policies and their implementation in everyday school life, particularly when they promote collaborative planning, participation, professional development, articulation between mainstream education and Specialized Educational Assistance, and the strengthening of the School Political-Pedagogical Project. As an outcome of the findings, the proposal “Include to Transform: Pedagogical Workshop on Management, Leadership, and Inclusive Practices for Building an Equitable School” was developed as a propositional educational product, organized into four three-hour meetings, totaling 12 hours. It was concluded that an equitable school cannot be built solely through regulations or specialized services, but through the articulation of public policies, management, leadership, professional development, accessibility, and collective responsibility, transforming formally recognized rights into real conditions for learning, participation, and belonging.

Keywords: Inclusive education. Public policies. School management. School leadership. Equity.



SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	1
CAPÍTULO 1: MARCO TEÓRICO	8
CAPÍTULO 2: METODOLOGIA	81
2.1 Tipo de pesquisa	81
2.2 Abordagem da pesquisa	83
2.3 Corpus ou material de análise	85
2.4 Seleção dos materiais	89
2.5 Procedimentos de análise dos dados	93
2.6 Considerações éticas	98
CAPÍTULO 3: RESULTADOS E DISCUSSÃO	101
3.1 Caracterização e organização dos materiais analisados	101
3.2 Políticas públicas e garantia do direito à educação inclusiva: avanços identificados no corpus	108
3.3 Inclusão e equidade no contexto escolar: aproximações e tensões entre os documentos e a literatura	118
3.4 Gestão e liderança escolar na efetivação das práticas inclusivas	127
3.5 Barreiras e desafios para a implementação das políticas de inclusão nas escolas	137
3.6 Formação continuada e trabalho colaborativo como caminhos para o fortalecimento da inclusão	145
3.7 Estratégias institucionais para a construção de uma escola mais equitativa	155
3.8 Proposta de oficina pedagógica para o fortalecimento da gestão e das práticas inclusivas	166
3.8.1 Apresentação da proposta	167
3.8.2 Justificativa	168
3.8.3 Público-alvo	169
3.8.4 Carga horária e organização	169
3.8.5 Objetivo geral da oficina	170
3.8.6 Objetivos específicos	170
3.8.7 Princípios orientadores	171
3.8.8 Recursos necessários	180
3.8.9 Avaliação da oficina	181
3.8.10 Acompanhamento posterior	182
3.8.11 Resultados esperados	183



3.8.12íntese da proposta	184
CONCLUSÕES.....	186
RECOMENDAÇÕES	192
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	195



LISTA DE SIGLAS

AEE – Atendimento Educacional Especializado
CEB – Câmara de Educação Básica
CNE – Conselho Nacional de Educação
DUA – Desenho Universal para a Aprendizagem
LBi – Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência
LDB – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
Libras – Língua Brasileira de Sinais
MEC – Ministério da Educação
PAEE – Plano de Atendimento Educacional Especializado
PEI – Plano Educacional Individualizado
PNE – Plano Nacional de Educação
PNEEI – Política Nacional de Educação Especial Inclusiva
PNEEPEI – Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva
PPP – Projeto Político-Pedagógico
Reneei – Rede Nacional de Educação Especial Inclusiva
TDAA – Transtorno do Déficit de Atenção e Hiperatividade
TEA – Transtorno do Espectro Autista
UNESCO – Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura



ÍNDICE DE TABELAS

Tabela 1 – Organização temporal dos materiais analisados 88

Tabela 2 – Organização dos materiais analisados por natureza e contribuição à pesquisa..... 103



LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – Mudanças de enfoque nas políticas relacionadas à educação inclusiva.....	14
Quadro 2 – Igualdade, equidade e inclusão no cotidiano educacional	17
Quadro 3 – Principais marcos legais e normativos relacionados à educação inclusiva.....	28
Quadro 4 – Dimensões de uma gestão escolar comprometida com a diversidade.....	35
Quadro 5 – Principais desafios entre a política inclusiva e sua implementação.....	57
Quadro 6 – Eixos da formação continuada para o fortalecimento das práticas inclusivas.....	65
Quadro 7 – Estratégias institucionais para o fortalecimento de uma escola equitativa	75
Quadro 8 – Composição do corpus da pesquisa	87
Quadro 9 – Critérios utilizados para seleção dos materiais.....	91
Quadro 10 – Critérios de inclusão e exclusão	92
Quadro 11 – Etapas adotadas na análise do corpus.....	95
Quadro 12 – Categorias utilizadas na análise.....	96
Quadro 13 – Eixos consolidados a partir da análise dos materiais.....	106
Quadro 14 – Principais avanços identificados no corpus em relação às políticas de educação inclusiva.....	111
Quadro 15 – Aproximações e tensões entre inclusão e equidade identificadas no corpus.....	120
Quadro 16 – Resultados relacionados à gestão e à liderança inclusiva	131
Quadro 17 – Barreiras identificadas no corpus e seus impactos na implementação das políticas inclusivas.....	140



Quadro 18 – Resultados relacionados à formação continuada e ao trabalho colaborativo.....	150
Quadro 19 – Estratégias institucionais identificadas para a construção de uma escola mais equitativa.....	159
Quadro 20 – Organização geral da oficina “Incluir para Transformar”	170
Quadro 21 – Roteiro para diagnóstico institucional.....	175
Quadro 22 – Modelo de Plano de Ação Inclusiva.....	178
Quadro 23 – Instrumento de avaliação da oficina.....	181
Quadro 24 – Síntese geral da oficina pedagógica.....	183



INTRODUÇÃO

Falar em educação inclusiva é falar sobre o direito de cada estudante ocupar, de maneira plena, o espaço escolar. Esse direito não se limita ao acesso à matrícula, pois envolve condições reais de participação, aprendizagem, convivência e desenvolvimento. Em uma sociedade marcada por diferenças sociais, culturais, econômicas, físicas e cognitivas, o ambiente educacional precisa estar preparado para acolher diferentes formas de ser, aprender e se relacionar.

Essa realidade exige um olhar mais atento para as estruturas que organizam o cotidiano educativo e para as decisões que podem favorecer ou dificultar o percurso dos estudantes. É nesse cenário que se insere esta tese, intitulada “Políticas Públicas, Liderança e Gestão Escolar na Educação Inclusiva: desafios e perspectivas para a construção de uma escola equitativa”.

Nas últimas décadas, o debate em torno do direito à educação ganhou maior força, especialmente pela ampliação de políticas, legislações e diretrizes voltadas à garantia de oportunidades educacionais para todos. Ainda assim, a existência de normas não significa que os princípios nelas defendidos estejam plenamente incorporados às práticas cotidianas.

Muitas instituições convivem com o desafio de transformar orientações legais em ações concretas, adequadas às necessidades de seus estudantes e às condições de cada realidade. É justamente nesse intervalo entre aquilo que está previsto oficialmente e aquilo que acontece no dia a dia que surgem questões importantes para compreender os caminhos, os limites e as possibilidades da educação inclusiva.

Esse debate se torna ainda mais necessário quando se percebe que a diversidade já faz parte da rotina educacional e não pode ser tratada como uma situação excepcional. Cada turma reúne histórias, ritmos, necessidades, experiências e formas distintas de compreender o mundo. Por isso, uma prática educativa comprometida com o direito de aprender precisa abandonar modelos rígidos, pensados para um aluno idealizado, e reconhecer que ensinar também envolve criar possibilidades diferentes para que todos possam participar. Essa compreensão muda o modo de pensar o trabalho pedagógico, mas também

exige mudanças na organização institucional, nas relações profissionais e na forma como as decisões são construídas.

Nesse processo, a atuação daqueles que ocupam funções de liderança possui um significado que ultrapassa questões administrativas. Conduzir uma instituição educacional envolve lidar com pessoas, expectativas, conflitos, necessidades e decisões que atingem diretamente a experiência dos estudantes.

A forma como prioridades são estabelecidas, como os profissionais são ouvidos e como os problemas são enfrentados ajuda a definir o tipo de cultura construída naquele espaço. Uma liderança sensível às diferenças tende a favorecer relações mais colaborativas, enquanto uma organização excessivamente burocrática pode dificultar respostas mais próximas das necessidades presentes no cotidiano.

Da mesma forma, a gestão escolar precisa ser compreendida como uma dimensão essencial para que princípios educacionais deixem o campo do discurso e passem a orientar práticas concretas. A organização dos recursos, dos tempos, dos espaços, das ações formativas e do planejamento pedagógico interfere diretamente nas condições oferecidas aos estudantes.

Quando essas decisões são construídas com intencionalidade, participação e compromisso com o direito à aprendizagem, torna-se possível criar ambientes mais acolhedores e menos excludentes. Assim, a responsabilidade pela construção de práticas inclusivas não pode ficar restrita a um único profissional, pois depende de um esforço coletivo e articulado.

Nesse horizonte, a equidade assume um lugar central. Tratar todos de maneira exatamente igual nem sempre significa garantir justiça educacional, já que os estudantes partem de condições diferentes e enfrentam desafios distintos ao longo de sua trajetória. Uma perspectiva equitativa reconhece essas diferenças e procura oferecer os apoios necessários para que cada pessoa tenha condições reais de aprender e participar. Isso exige sensibilidade para compreender necessidades específicas sem reduzir o estudante a uma dificuldade, diagnóstico ou limitação. Mais do que oferecer recursos

diferenciados, trata-se de construir uma cultura que reconheça as particularidades humanas como parte legítima da vida em comunidade.

Apesar dos avanços observados no campo educacional, ainda permanecem obstáculos que dificultam a consolidação dessa perspectiva. A ausência de formação continuada, a escassez de determinados recursos, as barreiras de acessibilidade, a fragilidade do trabalho colaborativo e algumas concepções ainda presentes sobre deficiência e diferença podem comprometer a experiência escolar.

Em muitos contextos, existe disposição para acolher, mas faltam condições, conhecimento ou segurança para transformar boas intenções em práticas consistentes. Essa realidade evidencia que os desafios não podem ser explicados apenas pelas escolhas individuais dos profissionais, pois também estão relacionados às condições institucionais e às políticas que sustentam o trabalho educativo.

A escolha deste tema nasce justamente da necessidade de aproximar dimensões que, embora estejam profundamente relacionadas, muitas vezes aparecem discutidas de forma separada. As políticas públicas definem princípios, direitos e responsabilidades; a gestão organiza caminhos para que essas orientações possam ser colocadas em prática; e a liderança mobiliza pessoas e favorece a construção de compromissos coletivos.

Quando esses elementos dialogam, há maiores possibilidades de construir respostas mais coerentes com as necessidades da comunidade escolar. Quando permanecem distantes entre si, corre-se o risco de preservar uma educação inclusiva mais presente nos documentos do que nas experiências concretas dos estudantes.

A relevância desta investigação também se sustenta na necessidade de produzir reflexões que tenham significado para a realidade educacional. Não se pretende apenas reunir conceitos sobre políticas, liderança e equidade, mas compreender como essas dimensões podem contribuir para repensar práticas, escolhas e formas de organização. A pesquisa busca, portanto, olhar para a educação inclusiva de maneira ampla, considerando tanto os avanços já alcançados quanto os desafios que ainda precisam ser enfrentados.

Esse movimento é importante porque mudanças consistentes dificilmente acontecem a partir de ações isoladas; elas costumam exigir continuidade, diálogo, formação e envolvimento dos diferentes sujeitos que fazem parte do cotidiano educativo.

Partindo dessa compreensão, a tese será desenvolvida por meio de pesquisa bibliográfica e documental, permitindo o diálogo entre produções científicas, políticas públicas, legislações e documentos educacionais relacionados à temática. Ao final desse percurso, será proposta uma oficina pedagógica destinada aos profissionais da educação, elaborada a partir das discussões construídas ao longo da investigação.

A intenção será transformar parte do conhecimento produzido em uma possibilidade formativa que estimule reflexão, troca de experiências e construção coletiva de estratégias. Dessa forma, o estudo não se encerra na análise teórica, mas busca aproximar reflexão acadêmica e prática educativa, compreendendo que uma escola mais equitativa se constrói gradualmente, por meio de escolhas conscientes, relações respeitadas e compromissos assumidos coletivamente.

Problema

De que maneira as políticas públicas educacionais, articuladas às práticas de liderança e gestão escolar, podem contribuir para a efetivação da educação inclusiva e para a construção de uma escola mais equitativa?

Perguntas de investigação

- Quais políticas públicas e documentos educacionais orientam a promoção da educação inclusiva e da equidade no contexto escolar brasileiro?
- Qual é o papel da liderança e da gestão escolar na implementação das políticas e práticas voltadas à educação inclusiva?
- Quais desafios pedagógicos, institucionais, estruturais e formativos dificultam a consolidação de uma escola verdadeiramente inclusiva e equitativa?

- Quais estratégias de gestão e liderança escolar podem favorecer a participação, a aprendizagem e a garantia dos direitos dos estudantes considerando suas diferentes necessidades?
- De que forma uma oficina pedagógica destinada aos profissionais da educação pode contribuir para o fortalecimento de práticas de gestão e de atuação escolar comprometidas com a inclusão e a equidade?

Objetivo geral

Analisar as relações entre políticas públicas, liderança e gestão escolar no contexto da educação inclusiva, identificando desafios e perspectivas para a construção de uma escola equitativa e propondo, ao final, uma oficina pedagógica voltada ao fortalecimento das práticas inclusivas no ambiente escolar.

Objetivos específicos

- Identificar as principais políticas públicas e os documentos normativos que fundamentam a educação inclusiva e a promoção da equidade no contexto educacional brasileiro;
- Compreender o papel da liderança e da gestão escolar na implementação e consolidação de políticas e práticas educacionais inclusivas;
- Analisar os principais desafios pedagógicos, institucionais, estruturais e formativos relacionados à efetivação da inclusão e da equidade nas escolas;
- Discutir estratégias e perspectivas de liderança e gestão capazes de favorecer uma cultura escolar inclusiva, participativa e comprometida com o direito à aprendizagem de todos os estudantes;
- Propor uma oficina pedagógica direcionada aos profissionais da educação, com estratégias formativas e práticas destinadas ao fortalecimento da gestão inclusiva e à construção de ambientes escolares mais equitativos.

Para responder ao problema de investigação e alcançar os objetivos estabelecidos, esta tese foi organizada de maneira a construir um percurso que parte da compreensão teórica e normativa da educação inclusiva e avança para a análise de suas relações com a liderança, a gestão escolar e a equidade. O estudo assumiu caráter bibliográfico e documental, permitindo colocar em diálogo produções científicas contemporâneas, obras de referência, legislações, políticas públicas e documentos educacionais relacionados à Educação Especial Inclusiva.

Essa escolha possibilitou observar não apenas os avanços construídos no campo normativo, mas também as tensões, os desafios e as possibilidades que envolvem a concretização desses princípios no cotidiano das instituições educacionais.

O Capítulo 1, denominado Marco Teórico, apresenta os fundamentos que sustentam a tese. Inicialmente, são discutidas as políticas públicas educacionais e o direito à educação inclusiva, avançando para a compreensão da inclusão e da equidade no contexto escolar e para os principais marcos legais e normativos brasileiros. Em seguida, são aprofundadas questões relacionadas à gestão escolar, à liderança e à construção de uma cultura institucional inclusiva.

O capítulo também aborda os desafios presentes na implementação das políticas, a importância da formação continuada dos profissionais e as possibilidades oferecidas pelo trabalho colaborativo, pelas estratégias de gestão e pelas oficinas pedagógicas para o fortalecimento de ambientes educacionais mais equitativos.

O Capítulo 2 apresenta o percurso metodológico da tese, descrevendo o tipo e a abordagem adotados, a constituição do corpus, os critérios empregados na seleção dos materiais e os procedimentos utilizados para sua análise.

A tese foi desenvolvida a partir de uma abordagem qualitativa, bibliográfica e documental, tendo como base materiais selecionados conforme sua pertinência para os eixos centrais do estudo. Também são explicitados os cuidados éticos adotados durante o tratamento e a interpretação das fontes.

No Capítulo 3, Resultados e Discussão, os materiais analisados são colocados em diálogo com os objetivos e as questões que orientaram a tese. O

capítulo inicia com a caracterização do corpus e, posteriormente, discute os avanços observados nas políticas públicas de educação inclusiva, as relações entre inclusão e equidade, a atuação da gestão e da liderança escolar e as principais barreiras encontradas para a implementação das políticas. São ainda aprofundadas as contribuições da formação continuada, do trabalho colaborativo e das estratégias institucionais para a construção de uma escola mais equitativa.

Como desdobramento dos resultados encontrados, o mesmo capítulo apresenta a proposta “Incluir para Transformar: Oficina Pedagógica de Gestão, Liderança e Práticas Inclusivas para a Construção de uma Escola Equitativa”. A oficina foi estruturada como produto educacional de caráter propositivo, destinado aos profissionais da educação, e procura aproximar os conhecimentos discutidos na tese de situações concretas vivenciadas pelas instituições.

A proposta reúne momentos de reflexão, análise de barreiras, planejamento colaborativo e construção de estratégias, culminando na elaboração de um Plano Institucional voltado ao fortalecimento das práticas inclusivas.

Por fim, são apresentadas as Conclusões e Recomendações, nas quais são retomados o problema e os objetivos da tese, sintetizados os principais achados e apontadas possibilidades para o fortalecimento das políticas, da gestão e das práticas inclusivas. Também são indicadas recomendações aos sistemas de ensino, às equipes gestoras e aos profissionais da educação, bem como perspectivas para futuros estudos.

Com essa organização, a tese busca articular política educacional, conhecimento científico e realidade escolar, reafirmando que a construção de uma escola equitativa exige continuidade, participação, formação, responsabilidade coletiva e compromisso permanente com o direito de todos à aprendizagem.

CAPÍTULO 1: MARCO TEÓRICO

O presente capítulo apresenta o marco teórico que sustenta esta tese, reunindo fundamentos capazes de ampliar a compreensão sobre a educação inclusiva a partir de sua relação com as políticas públicas, a equidade, a gestão e a liderança escolar. A discussão parte do reconhecimento da educação como direito e avança para a análise dos principais marcos legais e normativos que orientam a inclusão no contexto brasileiro, articulando esses elementos às condições concretas de organização das instituições de ensino.

Ao longo do capítulo, também são abordados o papel da gestão e da liderança na construção de uma cultura institucional inclusiva, os desafios que ainda dificultam a efetivação das políticas, a importância da formação continuada dos profissionais e as contribuições do trabalho colaborativo e das estratégias pedagógicas para a consolidação de ambientes educacionais mais equitativos.

Dessa forma, o marco teórico busca construir uma base consistente para interpretar, nos capítulos seguintes, as tensões existentes entre o direito formalmente garantido e as possibilidades reais de participação, aprendizagem e pertencimento no cotidiano escolar.

1.1 Políticas públicas educacionais e o direito à educação inclusiva

As políticas públicas educacionais não surgem apenas como respostas administrativas para organizar o funcionamento das instituições de ensino. Elas expressam escolhas feitas pela sociedade sobre quais direitos devem ser protegidos, quais problemas necessitam de intervenção do poder público e que tipo de educação se pretende oferecer à população.

Quando essa reflexão é aproximada da educação inclusiva, percebe-se que as decisões políticas interferem diretamente em quem chega à escola, nas condições encontradas para permanecer nela e nas oportunidades de aprendizagem disponibilizadas ao longo da trajetória escolar. Saviani (2021) ajuda a compreender essa relação ao situar a democratização educacional dentro de um movimento mais amplo de defesa da escola como espaço de

acesso ao conhecimento e de participação social. Nesse sentido, discutir inclusão também significa discutir a responsabilidade pública diante das desigualdades que atravessam a educação brasileira.

No caso brasileiro, a Constituição Federal de 1988 representou uma mudança significativa porque colocou a educação no campo dos direitos sociais e atribuiu ao Estado responsabilidades que não poderiam depender da condição econômica, social ou individual do sujeito. Ao estabelecer a educação como direito de todos, o texto constitucional ampliou a obrigação públi

ca de oferecer condições para o acesso e para a continuidade da escolarização. O atendimento educacional especializado também passou a integrar essa construção normativa, com previsão de oferta preferencialmente na rede regular de ensino. A importância desse marco não está somente em seu conteúdo jurídico; está na mudança de perspectiva que ele provoca ao transformar demandas anteriormente tratadas como assistência ou concessão em responsabilidades assumidas pelo Estado brasileiro.

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional aprofundou esse caminho. Na Lei nº 9.394/1996, a Educação Especial foi reconhecida como modalidade educacional, com previsão de oferta preferencial na rede regular. Com isso, a legislação passou a desafiar uma organização historicamente marcada pela separação entre determinados estudantes e o ensino comum.

Essa mudança não ocorreu de maneira imediata, tampouco eliminou práticas segregadoras, mas criou uma referência legal importante para a reorganização dos sistemas de ensino. A partir dela, a discussão deixou de estar concentrada apenas em onde determinado estudante deveria estudar e passou, gradualmente, a alcançar questões relacionadas ao currículo, aos serviços de apoio, à formação profissional e às condições de participação no ambiente educativo.

Mantoan (2015) contribui para compreender por que essa mudança não poderia se resumir à simples transferência de estudantes para classes comuns. A autora diferencia inclusão de processos nos quais o sujeito ingressa em um sistema que permanece praticamente inalterado. Ao tratar dessa transformação, Mantoan (2015, p. 28) afirma que “a inclusão implica uma mudança de

perspectiva educacional”. A força dessa afirmação está justamente em deslocar o olhar: não se trata de localizar a dificuldade exclusivamente naquele que aprende de maneira diferente, mas de observar como currículo, metodologias, relações e formas de organização podem produzir participação ou afastamento. Uma política inclusiva, portanto, alcança a estrutura educacional e não apenas um grupo previamente identificado.

A Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva, publicada em 2008, tornou-se um marco importante nesse processo. O documento articulou elementos que até então apareciam de maneira mais fragmentada, como acesso ao ensino regular, participação, aprendizagem, Atendimento Educacional Especializado, acessibilidade e formação profissional.

Pletsch e Souza (2021), ao analisarem as diretrizes brasileiras para a Educação Especial, mostram que as mudanças ocorridas nesse campo precisam ser compreendidas dentro de um processo de redefinição do próprio lugar ocupado pela modalidade no sistema educacional. Não se pretendia apenas ampliar matrículas, mas aproximar serviços especializados e ensino comum, evitando que o apoio específico se convertesse em justificativa para afastar o estudante das experiências compartilhadas na escola.

Essa transformação também trouxe para o debate uma compreensão diferente sobre as barreiras encontradas pelas pessoas com deficiência. Quando as dificuldades são vistas somente a partir de características individuais, a tendência é esperar que o próprio estudante consiga adaptar-se a um ambiente que foi organizado sem considerar suas necessidades.

A perspectiva inclusiva desloca parte dessa responsabilidade para os contextos sociais e educacionais. Assim, uma atividade inacessível, uma comunicação que não contempla diferentes formas de expressão ou um espaço físico que impede deslocamentos não são questões secundárias. São elementos capazes de restringir oportunidades. É por isso que políticas orientadas pela inclusão precisam observar não somente as condições particulares dos sujeitos, mas também aquilo que as instituições podem transformar para ampliar sua participação.

A Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência, Lei nº 13.146/2015, fortaleceu essa perspectiva ao estabelecer o direito a um sistema educacional inclusivo em todos os níveis e ao longo da vida. O documento também ampliou o entendimento sobre acessibilidade e barreiras, aproximando a garantia jurídica das situações concretas vivenciadas pelas pessoas com deficiência.

A contribuição da LBI para o campo educacional está justamente em mostrar que determinadas condições não podem ser tratadas como favores concedidos pelas instituições. Recursos de acessibilidade, apoios adequados e medidas que favoreçam participação integram o exercício do próprio direito. Com isso, a discussão deixa de depender exclusivamente da boa vontade individual e passa a envolver deveres institucionais.

No cenário internacional, o Relatório de Monitoramento Global da Educação de 2020 também contribuiu para ampliar essa compreensão. A UNESCO (2020) defende que a inclusão deve alcançar todos os estudantes, e não ser entendida como uma ação isolada destinada exclusivamente a determinados grupos. O relatório mostra, inclusive, que diferentes países ainda adotam definições restritas de educação inclusiva, situação que evidencia a permanência de interpretações distintas sobre o tema.

Essa abordagem é particularmente importante porque permite perceber que uma instituição pode receber estudantes diversos e, ainda assim, conservar processos que dificultam sua participação. A questão deixa de ser somente quem foi admitido no sistema e passa a envolver a qualidade das experiências construídas em seu interior.

Boff e Machado (2024), ao revisarem a produção relacionada à Educação Especial na perspectiva inclusiva, identificaram a presença de um amplo arcabouço legal relacionado aos direitos civis, políticos e sociais das pessoas com deficiência.

A existência dessa base normativa representa um avanço que não deve ser minimizado, mas também coloca uma questão relevante: uma legislação consistente não produz, de forma automática, experiências educacionais igualmente consistentes. Entre a formulação de uma política e sua

materialização há redes de ensino, estruturas administrativas, financiamento, formação, decisões de gestão e práticas pedagógicas. É nesse percurso que uma garantia pode ganhar vida ou permanecer distante daquilo que acontece na sala de aula.

As políticas de Educação Especial também não podem ser vistas como construções lineares, produzidas sem conflitos ou mudanças de direção. Rosa e Lima (2022) analisaram as tentativas de alteração da política nacional após mudanças governamentais ocorridas entre 2016 e 2019 e demonstraram que transformações nessa área envolvem disputas sobre prioridades, concepções e distribuição de recursos. Essa constatação é importante porque impede uma leitura simplificada da trajetória brasileira.

Os avanços construídos em determinados períodos podem ser questionados em outros, enquanto novos marcos podem modificar formas de atendimento, financiamento e organização. A defesa de uma educação comprometida com a participação de todos requer, portanto, acompanhamento contínuo das decisões tomadas pelo poder público.

Garcia (2025) aprofunda essa reflexão ao analisar a educação inclusiva como um consenso produzido no interior das próprias disputas das políticas de Educação Especial. A contribuição dessa leitura está em mostrar que utilizar a palavra “inclusão” não significa necessariamente defender a mesma concepção de sistema educacional.

Diferentes propostas podem apresentar-se como inclusivas e, ao mesmo tempo, divergir sobre o lugar da escola comum, dos serviços especializados e das instituições específicas. Por isso, a análise acadêmica precisa ir além dos títulos das políticas e observar seus fundamentos, suas estratégias de implementação e os efeitos que podem produzir para aqueles a quem se destinam.

Essa trajetória ganhou um novo capítulo com o Decreto nº 12.686, de 20 de outubro de 2025, posteriormente alterado pelo Decreto nº 12.773/2025. O Decreto nº 12.686 instituiu a Política Nacional de Educação Especial Inclusiva e a Rede Nacional de Educação Especial Inclusiva, prevendo articulação entre União, estados, Distrito Federal e municípios.

Entre as ações estabelecidas estão formação continuada, articulação intersetorial, produção de materiais acessíveis, aperfeiçoamento do monitoramento e apoio a práticas pedagógicas e de gestão. O desenho dessa política mostra que a responsabilidade pela escolarização não pode permanecer concentrada no trabalho individual de um professor ou de um profissional especializado. Há uma dimensão sistêmica que envolve colaboração federativa, planejamento, recursos e acompanhamento permanente.

Em 2026, a publicação dos Cadernos Pedagógicos da Política Nacional de Educação Especial Inclusiva acrescentou uma dimensão formativa a essa política. A coleção foi organizada em 14 volumes, contemplando diferentes aspectos da atuação educacional, entre eles o Atendimento Educacional Especializado e a gestão escolar inclusiva.

Esses materiais são especialmente relevantes porque aproximam o texto normativo das situações enfrentadas pelos profissionais nos sistemas de ensino. Uma diretriz pública ganha maior possibilidade de produzir mudanças quando seus princípios podem ser compreendidos, debatidos e traduzidos em decisões que façam sentido diante dos desafios encontrados pelas instituições.

O Plano Nacional de Educação aprovado pela Lei nº 15.388/2026 amplia ainda mais essa discussão ao colocar direito à educação, qualidade, equidade, inclusão e aprendizagem entre as orientações para a formulação e a implementação das políticas educacionais. Esse aspecto merece atenção porque aproxima conceitos que, na prática, não deveriam caminhar separados.

Não há como defender qualidade educacional ignorando desigualdades de acesso aos recursos, assim como não faz sentido falar em inclusão quando determinadas condições impedem que parte dos estudantes se beneficie do que é oferecido. O PNE também relaciona planejamento, financiamento, infraestrutura, acessibilidade e redução das desigualdades, deixando evidente que respostas pedagógicas dependem de condições institucionais que precisam ser asseguradas pelas diferentes esferas do poder público.

Quadro 1 – Mudanças de enfoque nas políticas relacionadas à educação inclusiva

Marco	Ênfase incorporada ao debate educacional	Repercussão para a organização da educação
Constituição Federal de 1988	Educação como direito social	Ampliação da responsabilidade pública pela garantia educacional
Lei nº 9.394/1996	Educação Especial como modalidade educacional	Fortalecimento de sua articulação com a rede regular de ensino
PNEEPEI de 2008	Participação, aprendizagem, AEE e acessibilidade	Reorganização da Educação Especial na perspectiva inclusiva
Lei nº 13.146/2015	Sistema educacional inclusivo e eliminação de barreiras	Ampliação das responsabilidades institucionais quanto à acessibilidade e aos apoios
Decreto nº 12.686/2025	Política e Rede Nacional de Educação Especial Inclusiva	Articulação federativa, formação, monitoramento e apoio à implementação
Lei nº 15.388/2026	Qualidade, equidade, inclusão e aprendizagem	Integração desses princípios ao planejamento educacional nacional
Cadernos Pedagógicos PNEEI – 2026	Formação e orientação para a prática	Aproximação entre fundamentos da política, gestão e cotidiano educacional

Fonte: elaborado pela autora 2026.

Quando esses marcos são observados em conjunto, percebe-se que o debate foi incorporando novas responsabilidades. Em um primeiro momento, ganharam força questões relacionadas ao reconhecimento formal da educação como direito e à inserção da Educação Especial no sistema de ensino.

Posteriormente, a discussão passou a alcançar barreiras, acessibilidade, aprendizagem, serviços de apoio, formação profissional, gestão e equidade. Essa ampliação é importante porque revela uma mudança na pergunta orientadora. Já não basta indagar se determinado estudante está matriculado; torna-se necessário observar quais oportunidades educacionais estão sendo construídas e se as condições disponíveis permitem que ele participe do processo de escolarização com dignidade e expectativa real de aprendizagem.

É nesse ponto que a contribuição de Paulo Freire dialoga de maneira muito próxima com a discussão das políticas inclusivas. Embora sua obra não tenha sido escrita especificamente para tratar da Educação Especial, sua concepção de educação coloca o sujeito no centro da relação pedagógica. Freire (1996, p. 47) lembra que “ensinar não é transferir conhecimento, mas criar as possibilidades para a sua própria produção”. Transportada para o campo desta

discussão, a afirmação ajuda a perceber que o direito garantido pelas políticas precisa alcançar o encontro concreto entre quem ensina e quem aprende.

Um sistema pode possuir legislação avançada, mas continuará produzindo distâncias se suas práticas não criarem oportunidades para que diferentes sujeitos tenham acesso ao conhecimento e sejam reconhecidos como capazes de aprender.

Assim, as políticas públicas constituem uma condição indispensável para a construção de sistemas educacionais mais justos, porém não devem ser tratadas como ponto de chegada. Elas definem responsabilidades, estabelecem princípios, orientam recursos e criam instrumentos capazes de sustentar mudanças, mas sua força precisa ser percebida nas experiências produzidas dentro das instituições.

A análise realizada neste tópico mostra que o cenário brasileiro passou por transformações importantes e continua sendo reconstruído, inclusive por marcos publicados em 2025 e 2026. Nesse percurso, uma questão ganha centralidade: oferecer oportunidades educacionais não significa necessariamente oferecer condições idênticas a sujeitos que vivenciam realidades distintas. É justamente essa relação entre diferença, justiça educacional e condições de participação que conduz à discussão seguinte, dedicada à educação inclusiva e à equidade no contexto escolar.

1.2 Educação inclusiva e equidade no contexto escolar

Pensar a educação inclusiva dentro da realidade escolar exige reconhecer que as diferenças não chegam à escola como algo externo a ela. Elas já estão presentes nas salas de aula, nos modos de comunicação, nos ritmos de aprendizagem, nas histórias familiares, nas condições sociais e nas formas pelas quais cada estudante estabelece relações com o conhecimento. Por isso, uma escola comprometida com a inclusão não se organiza a partir da expectativa de encontrar turmas homogêneas.

Mantoan (2015) chama atenção justamente para a necessidade de romper com modelos educacionais que tomam um padrão de estudante como

referência e tratam aqueles que se afastam desse padrão como problema a ser corrigido. Nessa perspectiva, acolher a diversidade significa reconhecer que ela faz parte da própria experiência educativa, e não constitui uma exceção que aparece ocasionalmente no cotidiano.

Essa compreensão ajuda a perceber que inclusão e equidade estão profundamente relacionadas, embora não tenham o mesmo significado. A inclusão se volta para a construção de condições que favoreçam presença, participação, aprendizagem e pertencimento, enquanto a equidade chama atenção para a justiça das oportunidades oferecidas.

A UNESCO (2020) considera que a inclusão precisa abranger todos os estudantes, independentemente de suas características, origens ou capacidades, afastando uma leitura que a restrinja somente à deficiência. Quando essa perspectiva é assumida, a pergunta deixa de ser apenas sobre quem frequenta a instituição e passa a alcançar a qualidade da experiência que cada pessoa encontra dentro dela.

A equidade se torna especialmente importante porque oferecer exatamente a mesma coisa a todos pode conservar desigualdades já existentes. Dois estudantes podem estar matriculados na mesma turma, utilizar o mesmo livro e participar da mesma atividade, mas encontrar condições muito diferentes para compreender o que está sendo proposto.

Um deles pode necessitar de recursos de acessibilidade; outro, de diferentes formas de apresentação do conteúdo; outro ainda pode precisar de mais tempo para realizar determinada tarefa. Tratar essas necessidades como privilégios significaria ignorar que o ponto de partida nem sempre é o mesmo. O desafio da equidade está justamente em oferecer condições diferenciadas quando elas são necessárias para que o direito comum à aprendizagem possa ser efetivamente experimentado.

Essa relação já estava presente na concepção assumida pela Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva. Ao apresentar seus fundamentos, o documento brasileiro afirma que a educação inclusiva está apoiada na concepção dos direitos humanos e procura articular igualdade e diferença como valores que não podem ser separados.

A formulação é particularmente importante porque evita colocar esses dois princípios como opostos. Conforme sintetiza o próprio documento, trata-se de uma perspectiva “fundamentada na concepção de direitos humanos, que conjuga igualdade e diferença como valores indissociáveis” (Brasil, 2008, p. 1). A ideia de igualdade, nesse caso, não exige apagar diferenças, mas impedir que elas sejam convertidas em motivos de inferiorização ou afastamento do processo educacional.

É justamente nessa passagem da igualdade formal para a equidade vivida que aparecem alguns dos maiores desafios do cotidiano escolar. Nem sempre a exclusão assume uma forma visível. Em determinadas situações, o estudante está presente fisicamente, acompanha a mesma rotina e aparece nos registros escolares, mas participa pouco das atividades, depende continuamente de tarefas paralelas ou permanece distante das experiências compartilhadas pela turma.

Mantoan (2015) permite compreender que uma perspectiva verdadeiramente inclusiva questiona esse tipo de organização, porque não basta inserir alguém em uma estrutura que continua funcionando como se todos aprendessem da mesma maneira. A transformação precisa alcançar aquilo que acontece no interior da sala de aula e, principalmente, as expectativas construídas sobre quem é ou não capaz de aprender.

Quadro 2 – Igualdade, equidade e inclusão no cotidiano educacional

Dimensão	Compreensão no contexto escolar	Exemplo na prática
Igualdade	Reconhece que todos possuem o mesmo direito à educação e ao acesso ao conhecimento.	Garantir que todos os estudantes tenham acesso ao currículo e às experiências da turma.
Equidade	Considera que diferentes necessidades podem exigir apoios e caminhos distintos para alcançar oportunidades efetivas.	Disponibilizar recursos acessíveis, flexibilizar meios de participação ou oferecer apoios conforme a necessidade apresentada.
Inclusão	Busca eliminar barreiras para que todos possam participar, aprender e pertencer ao espaço educacional.	Planejar atividades que contemplem diferentes formas de aprender sem separar previamente quem poderá ou não participar.
Pertencimento	Refere-se à experiência de ser reconhecido como integrante legítimo da comunidade escolar.	Evitar situações em que o estudante permanece na turma, mas realiza continuamente experiências isoladas dos colegas.

Fonte: elaborado pela autora 2026.

A leitura do quadro permite perceber que equidade não deve ser confundida com redução de expectativas. Oferecer caminhos diferentes não significa ensinar menos, simplificar indiscriminadamente o currículo ou presumir que determinado estudante não conseguirá avançar. Há uma diferença importante entre tornar o conhecimento acessível e empobrecê-lo.

Quando as adaptações partem de uma visão limitada sobre as capacidades do sujeito, corre-se o risco de criar uma forma silenciosa de exclusão, na qual ele permanece na escola, mas recebe poucas oportunidades de desenvolver autonomia e ampliar seus conhecimentos. Essa é uma questão que exige atenção porque práticas realizadas com intenção de ajudar também podem restringir possibilidades quando se apoiam em expectativas muito baixas.

Zerbato e Mendes (2021) apresentam uma contribuição relevante para esse debate ao discutirem o Desenho Universal para a Aprendizagem como possibilidade de construção de um ensino menos dependente de adaptações realizadas somente depois que uma dificuldade aparece. Para as autoras, o DUA favorece a criação de diferentes meios de acesso ao ensino, procurando reduzir barreiras desde o planejamento.

Essa mudança de lógica é significativa: em vez de elaborar uma proposta considerada “normal” e posteriormente criar uma versão diferente para alguns estudantes, o professor pode pensar, desde o início, em possibilidades variadas de apresentação, participação e expressão. Dessa maneira, a diversidade deixa de ser tratada apenas como um problema que demanda correção posterior.

Costa-Renders (2025) retoma essa discussão ao analisar o DUA como suporte para práticas relacionadas à Educação Especial na perspectiva inclusiva. Seu estudo mostra a importância de pensar a acessibilidade pedagógica de maneira articulada ao planejamento do ensino, evitando que o estudante dependa permanentemente de soluções improvisadas. Essa reflexão traz uma consequência prática para a equidade: quanto mais flexível for o planejamento desde sua origem, menor tende a ser a necessidade de construir percursos completamente separados. A diferenciação continua sendo possível e, em muitos casos, necessária, mas passa a acontecer dentro de uma proposta comum que procura preservar a participação na experiência coletiva.

Também é importante considerar que a educação inclusiva não deve ser confundida com a Educação Especial, embora exista uma relação estreita entre ambas. Boff e Machado (2024) explicam que a Educação Especial constitui uma modalidade educacional, ao passo que a educação inclusiva possui alcance mais amplo e está relacionada a princípios de direitos humanos e justiça social.

Essa distinção ajuda a evitar que toda discussão sobre inclusão seja transferida automaticamente para o professor especializado ou para o Atendimento Educacional Especializado. A construção de ambientes mais acessíveis envolve o conjunto da instituição, porque barreiras podem aparecer no currículo, na avaliação, na comunicação, nos espaços físicos, nas relações interpessoais e até mesmo em expectativas naturalizadas sobre os estudantes.

Nesse sentido, o Atendimento Educacional Especializado possui função importante, mas não substitui o trabalho desenvolvido na classe comum. Quando há articulação entre profissionais, seus conhecimentos podem contribuir para compreender necessidades, identificar barreiras e construir estratégias mais adequadas.

Quando essa articulação não acontece, existe o risco de se estabelecerem dois percursos quase independentes dentro da mesma instituição. Pletsch e Mendes (2024), ao analisarem políticas, produção científica e práticas relacionadas à Educação Inclusiva e à Educação Especial, mostram que o campo continua atravessado por desafios que envolvem justamente a materialização dos princípios inclusivos na escolarização. Assim, a presença de serviços especializados ganha sentido quando fortalece a participação no ensino comum, e não quando cria uma escolarização paralela.

Há, porém, algo que os documentos e as estratégias pedagógicas, sozinhos, não conseguem assegurar: a experiência de pertencimento. Uma criança ou um adolescente pode receber materiais adaptados e apoio especializado e, mesmo assim, sentir que não faz parte da turma. Isso acontece quando quase nunca trabalha com os colegas, quando suas possibilidades são constantemente subestimadas ou quando suas diferenças se tornam a característica pela qual passa a ser reconhecido.

A inclusão possui, portanto, uma dimensão relacional. Ela aparece nas escolhas aparentemente pequenas do cotidiano: quem é convidado a participar, quem tem sua fala escutada, quem recebe desafios, quem pode escolher, quem ocupa os mesmos espaços e quem permanece, ainda que discretamente, à margem.

É nessa dimensão que a reflexão de Freire permanece bastante atual. Em *Pedagogia da autonomia*, Freire (1996) defende uma prática educativa que reconheça o estudante como sujeito e não como simples receptor de conteúdos. A autonomia não nasce de uma escola que decide permanentemente pelo outro, mas de experiências em que o sujeito encontra oportunidades para pensar, participar, tentar, errar e construir conhecimentos.

Aplicada ao debate da inclusão, essa concepção ajuda a questionar práticas excessivamente protetoras. A intenção de cuidar não pode retirar do estudante o direito de ser desafiado, fazer escolhas e construir gradualmente sua independência.

A equidade também precisa chegar aos processos avaliativos. Uma avaliação baseada em um único tipo de atividade pode não revelar adequadamente o que diferentes estudantes compreenderam. Isso não significa abandonar critérios ou criar avaliações sem intencionalidade, mas refletir sobre a relação entre objetivo e instrumento.

Se o que se pretende avaliar é a compreensão de determinado conceito, por exemplo, pode ser necessário perguntar se apenas uma produção escrita permite demonstrar esse conhecimento ou se outras formas de expressão também seriam possíveis. O princípio da equidade desloca a avaliação de uma lógica meramente classificatória e aproxima-a de um processo que oferece informações para reorganizar o ensino.

Saviani (2021), ao discutir escola e democratização, oferece elementos importantes para que essa flexibilização não seja confundida com perda da função educativa da instituição. A defesa das diferenças não pode significar negar a determinados estudantes o acesso ao conhecimento historicamente produzido.

Pelo contrário, uma proposta comprometida com justiça educacional precisa encontrar meios para ampliar esse acesso. Nesse ponto, inclusão e qualidade não podem ser apresentadas como objetivos concorrentes. Uma escola que inclui sem ensinar deixa parte de sua função incompleta; da mesma forma, uma instituição que alcança bons indicadores à custa da exclusão ou invisibilidade de alguns estudantes dificilmente poderá ser considerada democraticamente bem-sucedida.

A discussão de Boff e Machado (2024) reforça esse entendimento ao mostrar que a eliminação de barreiras pensada inicialmente para estudantes com deficiência pode beneficiar também outros integrantes da comunidade escolar. Uma aula que utiliza diferentes linguagens, por exemplo, pode favorecer estudantes com necessidades bastante distintas.

Um espaço melhor sinalizado, uma comunicação mais clara, materiais acessíveis e estratégias diversificadas não precisam existir somente quando determinada pessoa apresenta um diagnóstico. Esse é um dos aspectos mais fecundos da perspectiva inclusiva: ao responder melhor às diferenças, a instituição pode tornar-se pedagogicamente mais sensível às necessidades de todos.

A UNESCO (2020) também chama atenção para o fato de que mecanismos de exclusão podem estar associados a diferentes características pessoais e sociais e, muitas vezes, se sobrepõem. Uma análise orientada pela equidade, portanto, não deveria olhar para o estudante somente a partir de uma categoria. Deficiência, situação socioeconômica, território, gênero, pertencimento étnico-racial, língua e outras condições podem atravessar de maneiras distintas a experiência educacional. Isso exige cuidado para que políticas destinadas à igualdade de oportunidades não sejam aplicadas de modo tão uniforme que deixem de perceber desigualdades concretas.

No cotidiano, essa mudança de olhar começa quando a diferença deixa de ser imediatamente associada à falta. Perguntar “do que este estudante necessita para participar?” produz possibilidades distintas de perguntar “por que ele não acompanha os demais?”. A primeira questão dirige a atenção também

para aquilo que pode ser reorganizado; a segunda corre o risco de localizar toda a dificuldade no sujeito.

Não se trata de ignorar necessidades específicas ou características individuais, mas de evitar que elas sejam utilizadas como explicação única para situações que também envolvem barreiras pedagógicas e institucionais. Essa postura torna a equidade menos abstrata, pois ela passa a orientar escolhas concretas.

A construção de uma escola equitativa, dessa forma, não depende da existência de uma única metodologia, de um recurso específico ou de respostas padronizadas. Ela se fortalece quando a instituição aprende a observar quem está participando, quem encontra obstáculos, quais estratégias precisam ser revistas e que apoios podem ampliar as possibilidades de aprendizagem. Mantoan (2015), Zerbato e Mendes (2021) e Costa-Renders (2025) convergem, por caminhos distintos, para uma compreensão importante: a transformação inclusiva exige repensar o ambiente educacional, em vez de esperar que cada estudante encontre sozinho uma maneira de adaptar-se ao que já existe.

Compreender inclusão e equidade por esse prisma permite avançar da defesa genérica de uma “escola para todos” para uma questão mais exigente: que escola está sendo oferecida a cada um? A resposta envolve oportunidades de aprendizagem, acessibilidade, expectativas, convivência, autonomia e pertencimento. É a partir dessa compreensão que os marcos normativos ganham sentido, pois as leis e diretrizes não devem permanecer afastadas das experiências vividas nos espaços educativos.

O próximo tópico aprofunda justamente essa relação, examinando os marcos legais e normativos da educação inclusiva no Brasil e a maneira como foram consolidando responsabilidades para os sistemas e instituições de ensino.

1.3 Marcos legais e normativos da educação inclusiva no Brasil

A compreensão da educação inclusiva no Brasil foi sendo construída por meio de um conjunto de normas que, em diferentes momentos históricos,

ampliaram responsabilidades e modificaram a maneira de compreender a escolarização das pessoas com deficiência. Esse percurso não pode ser lido apenas como uma sequência de leis publicadas ao longo do tempo.

Cada novo marco surgiu em determinado contexto social e político, trazendo consigo concepções sobre igualdade, diferença, acessibilidade e participação. Haas e Baptista (2025) observam que a própria trajetória da política brasileira de Educação Especial é marcada por movimentos de continuidade, revisão e disputa, o que ajuda a compreender por que o campo normativo permanece em transformação.

A Constituição Federal de 1988 representa uma base indispensável para essa construção. Em seu art. 205, a educação foi reconhecida como direito de todos e dever do Estado e da família, vinculando sua oferta ao desenvolvimento da pessoa, à cidadania e à preparação para o trabalho. Mais adiante, o art. 208, inciso III, estabelece o atendimento educacional especializado às pessoas com deficiência, preferencialmente na rede regular de ensino.

O texto constitucional também passou a relacionar a organização dos sistemas educacionais à qualidade e à equidade, especialmente após alterações posteriores no art. 211. Assim, Brasil (1988) oferece fundamentos que ultrapassam o simples ingresso na instituição e alcançam a responsabilidade estatal de produzir oportunidades educacionais menos desiguais.

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, Lei nº 9.394/1996, deu maior concretude a esse princípio ao dedicar os arts. 58 a 60 à Educação Especial. A modalidade passou a integrar formalmente a organização da educação nacional, vinculada aos diferentes níveis e etapas de ensino.

O significado dessa inserção é importante porque a responsabilidade pela escolarização deixa de aparecer como algo periférico ao sistema educacional. Brasil (1996) também prevê serviços de apoio especializado sempre que necessários, evidenciando que estar na rede regular não elimina a necessidade de respostas específicas quando elas são indispensáveis ao processo educativo.

Essa articulação entre escolarização comum e oferta de apoios ganhou uma dimensão ainda mais forte quando o Brasil incorporou ao seu ordenamento

jurídico a Convenção Internacional sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência. Promulgada pelo Decreto nº 6.949/2009, a Convenção possui especial relevância porque seu art. 24 trata diretamente da educação e associa o direito educacional à igualdade de oportunidades, à não discriminação e à existência de sistemas inclusivos. O documento estabelece: Os Estados Partes reconhecem o direito das pessoas com deficiência à educação. Para efetivar esse direito sem discriminação e com base na igualdade de oportunidades (Brasil, 2009, art. 24).

A passagem é curta, mas contém uma mudança conceitual decisiva. A obrigação do Estado não se resume a disponibilizar algum tipo de atendimento educacional; ela pressupõe enfrentar a discriminação e organizar o ensino considerando oportunidades efetivamente acessíveis. O próprio art. 24 acrescenta medidas de apoio individualizadas, adaptações razoáveis e condições que favoreçam o desenvolvimento acadêmico e social, mostrando que participação e apoio não são ideias contraditórias.

Ainda em 2009, a Resolução CNE/CEB nº 4 estabeleceu as Diretrizes Operacionais para o Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica. Brasil (2009) passou, com esse documento, a oferecer orientações mais concretas sobre a organização do AEE, aspecto necessário para que um princípio amplo pudesse chegar à estrutura dos sistemas de ensino.

A relevância da resolução encontra-se justamente na definição do atendimento especializado como parte da Educação Especial e em sua relação com o percurso realizado na classe comum, evitando compreendê-lo simplesmente como substituição da escolarização regular.

Esse ponto merece atenção porque um dos desafios históricos da inclusão esteve justamente na relação entre os serviços especializados e o ensino comum. Haas e Baptista (2025, p. 4) destacam que o fortalecimento das políticas inclusivas envolveu processos formativos dirigidos a gestores e educadores e a ampliação do debate sobre acessibilidade e Atendimento Educacional Especializado. Para os autores, a trajetória brasileira não pode ser tratada como estática; ela se constitui em um “percurso de (des)continuidades, avanços, desafios históricos e atuais” (Haas; Baptista, 2025, p. 3). A expressão

é particularmente adequada porque mostra que a existência de um novo documento não elimina automaticamente dificuldades construídas ao longo de décadas.

A Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva, de 2008, já havia provocado uma reorganização importante nesse campo. Embora se trate de documento orientador, e não de uma lei em sentido estrito, sua influência sobre a formulação de programas, ações e diretrizes posteriores foi significativa. Haas e Baptista (2025, p. 3) a identificam como um marco político relevante na configuração da Educação Especial brasileira neste século, especialmente por sua influência sobre os sistemas estaduais e municipais.

O documento aproximou acesso, participação, aprendizagem, acessibilidade e AEE dentro de uma mesma compreensão, contribuindo para alterar a maneira como o próprio sistema educacional passou a olhar para a escolarização desse público.

Outro marco importante surgiu em 2012 com a Lei nº 12.764, que instituiu a Política Nacional de Proteção dos Direitos da Pessoa com Transtorno do Espectro Autista. Ao reconhecer a pessoa com TEA como pessoa com deficiência para todos os efeitos legais, Brasil (2012) ampliou as garantias relacionadas à proteção de seus direitos e produziu repercussões importantes no campo educacional.

A partir desse enquadramento, não se sustenta a ideia de que o estudante com TEA possa ser tratado como uma situação excepcional cuja presença dependa das condições que a instituição considere disponíveis; existe uma responsabilidade jurídica que alcança sua escolarização e os apoios necessários.

A Lei Brasileira de Inclusão, Lei nº 13.146/2015, aprofundou esse entendimento e tornou-se um dos referenciais mais importantes para pensar a relação entre deficiência, barreiras e exercício de direitos no país. No campo educacional, os arts. 27 e 28 vinculam a educação da pessoa com deficiência a um sistema inclusivo em todos os níveis e ao aprendizado ao longo da vida.

Brasil (2015) também estabelece responsabilidades relacionadas à acessibilidade, às adaptações razoáveis, aos recursos de tecnologia assistiva e às medidas de apoio. Dessa maneira, a resposta institucional não pode depender apenas da iniciativa pessoal de um professor ou gestor; ela passa a integrar uma obrigação que envolve a organização educacional como um todo.

É importante observar, entretanto, que a existência de um conjunto normativo robusto não encerra os debates sobre como a Educação Especial deve ser organizada. Rosa e Lima (2022) mostram que mudanças de governo podem provocar tentativas de alteração nas políticas públicas do setor e gerar conflitos relacionados às concepções de escolarização, à distribuição de recursos e às formas de atendimento.

Essa leitura impede que a legislação seja vista como algo definitivamente estabelecido e imune às disputas sociais. Os direitos conquistados precisam ser acompanhados justamente porque diferentes interpretações podem produzir repercussões concretas sobre o lugar ocupado pelos estudantes no sistema educacional.

Garcia (2025) também problematiza essa aparente estabilidade ao analisar a inclusão como um consenso político construído dentro das próprias disputas da Educação Especial. A autora chama atenção para uma questão importante: diferentes propostas podem utilizar a expressão “educação inclusiva” e, ainda assim, sustentar concepções distintas sobre como os serviços devem ser organizados.

Por isso, uma leitura cuidadosa dos documentos precisa observar não apenas a presença da palavra inclusão, mas aquilo que efetivamente se estabelece sobre escolarização, apoios, espaços educacionais e responsabilidade estatal.

Nos últimos anos, outros dispositivos ampliaram aspectos específicos dessa proteção. A Lei nº 14.191/2021 modificou a LDB para reconhecer a Educação Bilíngue de Surdos como modalidade educacional. Brasil (2021) estabeleceu a Libras como primeira língua e o português escrito como segunda língua nesse contexto, prevendo ainda serviços de apoio especializados quando necessários e uma oferta que se estende ao longo da vida.

A alteração demonstra que reconhecer diferenças linguísticas e culturais também faz parte da construção de respostas educacionais que não procurem enquadrar todos os sujeitos em uma única forma de comunicação e aprendizagem.

No mesmo ano, a Lei nº 14.254/2021 trouxe uma proteção que alcança educandos com dislexia, TDAH ou outros transtornos de aprendizagem. Brasil (2021) determinou que o poder público desenvolva e mantenha programa de acompanhamento integral, envolvendo identificação, apoio educacional e, quando pertinente, articulação com atendimento especializado na área da saúde.

Essa legislação acrescenta uma dimensão interessante ao debate, pois evidencia que dificuldades de aprendizagem também demandam uma resposta articulada e não deveriam ser interpretadas simplesmente como falta de esforço ou incapacidade do estudante.

O cenário normativo voltou a passar por mudanças expressivas em 2025. O Decreto nº 12.686/2025 instituiu a Política Nacional de Educação Especial Inclusiva e criou a Rede Nacional de Educação Especial Inclusiva. Brasil (2025) passou a estabelecer, entre suas diretrizes, a adoção de adaptações razoáveis, medidas individualizadas de apoio, tecnologias assistivas, AEE e articulação intersetorial.

O decreto também apresenta uma definição atualizada para o Atendimento Educacional Especializado: complementar à escolarização de pessoas com deficiência e TEA e suplementar para estudantes com altas habilidades ou superdotação.

Uma mudança particularmente relevante diz respeito à forma como o apoio pedagógico é organizado. O Decreto nº 12.686/2025 determina que o AEE contribua para identificar barreiras, desenvolver recursos de acessibilidade e articular os diferentes profissionais envolvidos. Além disso, a alteração promovida pelo Decreto nº 12.773/2025 incorporou o Plano Educacional Individualizado ao resultado do estudo de caso.

Outro aspecto de grande impacto para o cotidiano escolar está na determinação de que a oferta do AEE não seja condicionada à apresentação de

diagnóstico, laudo ou relatório emitido por profissional da saúde. Trata-se de uma escolha normativa que reforça o caráter pedagógico da análise das necessidades educacionais.

Essa atualização ajuda a enfrentar uma dificuldade bastante conhecida no cotidiano das instituições: a tendência de aguardar uma confirmação clínica antes de organizar respostas pedagógicas. O diagnóstico pode oferecer informações importantes, mas não substitui a observação do estudante nem o planejamento educacional.

Quando uma criança apresenta uma barreira concreta de participação, a escola não pode transformar a espera por documentação em justificativa para deixar de agir. A norma atual desloca parte da atenção para o estudo de caso e para aquilo que os profissionais conseguem identificar no próprio processo de escolarização.

Quadro 3 – Principais marcos legais e normativos relacionados à educação inclusiva

Marco normativo	Contribuição central	Repercussão para o contexto escolar
Constituição Federal de 1988	Reconhecimento da educação como direito de todos e previsão do AEE	Estabelece a responsabilidade pública pela garantia educacional
Lei nº 9.394/1996 – LDB	Insera a Educação Especial na organização da educação nacional	Articula ensino comum e serviços especializados
PNEEPEI – 2008	Consolida orientação política voltada à participação, aprendizagem, acessibilidade e AEE	Influencia a organização de redes e políticas educacionais
Decreto nº 6.949/2009	Incorpora a Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência	Reforça sistema inclusivo, igualdade de oportunidades e adaptações razoáveis
Resolução CNE/CEB nº 4/2009	Regulamenta aspectos operacionais do AEE	Orienta sua oferta na Educação Básica
Lei nº 12.764/2012	Institui direitos das pessoas com TEA	Amplia garantias educacionais para estudantes com autismo
Lei nº 13.146/2015 – LBI	Consolida o sistema educacional inclusivo e a eliminação de barreiras	Reforça acessibilidade, apoios e responsabilidades institucionais
Lei nº 14.191/2021	Institui a Educação Bilíngue de Surdos na LDB	Reconhece particularidades linguísticas e culturais
Lei nº 14.254/2021	Prevê acompanhamento de educandos com dislexia, TDAH e outros transtornos de aprendizagem	Estimula acompanhamento educacional e articulação intersetorial
Decretos nº 12.686 e nº 12.773/2025	Instituem e atualizam a atual Política Nacional de Educação Especial Inclusiva	Reorganizam AEE, estudo de caso, PAEE, PEI e apoios educacionais

Portarias MEC nº 421 e nº 550/2026	Regulamentam aspectos da atual PNEEI e da Rede Nacional	Detalham caminhos de implementação da política
Lei nº 15.388/2026 – PNE	Incorpora inclusão, equidade, permanência e qualidade ao planejamento nacional	Relaciona inclusão às políticas educacionais de longo prazo

Fonte: elaborado pela autora 2026.

Em 2026, a Política Nacional de Educação Especial Inclusiva passou a contar também com regulamentação do Ministério da Educação. A Portaria MEC nº 421, de 15 de maio, disciplinou a PNEEI e a Rede Nacional de Educação Especial Inclusiva, sendo posteriormente alterada pela Portaria MEC nº 550, de 18 de junho. Esses atos fazem parte de uma etapa distinta daquela em que o direito é formulado de modo mais geral: trata-se do momento em que começam a ser detalhados mecanismos para organizar a implementação, a articulação entre os diferentes entes e as ações decorrentes da política.

Também em 2026, o Ministério da Educação publicou os Cadernos Pedagógicos da PNEEI, oferecendo subsídios voltados a temas como fundamentos da política, AEE, práticas pedagógicas, tecnologia assistiva, intersectorialidade, profissional de apoio e gestão escolar.

O Caderno 1 deixa claro que a regulamentação recente precisa dialogar com a organização pedagógica e com a gestão dos sistemas educacionais. Brasil (2026), ao aproximar orientação normativa e formação profissional, reconhece uma questão essencial: nenhuma política se realiza apenas porque foi publicada; ela precisa ser compreendida pelas pessoas responsáveis por transformá-la em decisões cotidianas.

O novo Plano Nacional de Educação, aprovado pela Lei nº 15.388, de 14 de abril de 2026, acrescenta outra dimensão a esse cenário. Entre os objetivos estabelecidos, Brasil (2026) associa qualidade educacional a aspectos como acesso, permanência, inclusão, infraestrutura, processos educativos e resultados de aprendizagem. Essa formulação é importante porque evita tratar a inclusão como uma política separada das discussões sobre qualidade. Se parte dos estudantes encontra barreiras que comprometem sua permanência ou seu aprendizado, essa situação também diz respeito à qualidade do sistema educacional como um todo.

A leitura conjunta desses documentos mostra ainda que a legislação brasileira passou a atribuir maior importância a conceitos como acessibilidade, adaptações razoáveis, apoio individualizado, participação, planejamento e articulação entre profissionais. Não são expressões meramente técnicas.

Cada uma delas produz consequências na vida cotidiana de quem chega à escola. Uma adaptação razoável pode representar a possibilidade de participar de determinada atividade; um recurso acessível pode permitir que um estudante compreenda uma informação sem depender permanentemente de outra pessoa; um planejamento individualizado pode contribuir para que necessidades específicas sejam consideradas sem retirar o sujeito das experiências compartilhadas com sua turma.

É justamente por isso que conhecer as normas não deve ser uma tarefa restrita aos profissionais que trabalham diretamente na Educação Especial. Gestores, coordenadores, professores e demais integrantes das equipes escolares tomam decisões que podem aproximar ou afastar as práticas dos direitos estabelecidos.

A legislação oferece uma base, delimita responsabilidades e impede que determinadas garantias sejam tratadas como escolhas facultativas. Ao mesmo tempo, ela não determina sozinha como serão construídas as relações, o planejamento ou a cultura institucional. Entre o texto normativo e a experiência do estudante existe um espaço que precisa ser preenchido por decisões profissionais conscientes.

Haas e Baptista (2025) mostram que a política inclusiva brasileira foi formada por diferentes ciclos, atores e processos decisórios, enquanto Garcia (2025) chama atenção para as disputas que permanecem mesmo quando a inclusão parece constituir um princípio amplamente aceito.

Essa combinação ajuda a compreender o sentido dos marcos analisados neste tópico. Eles representam conquistas importantes, mas também precisam ser lidos criticamente, considerando as condições de implementação e os sentidos atribuídos a seus princípios.

Nesse cenário, a questão central deixa de ser apenas se o país possui legislação suficiente e passa a envolver o modo como essa legislação alcança o

cotidiano das instituições. Uma norma pode estabelecer acessibilidade, participação e apoio, mas são as decisões tomadas dentro dos sistemas e das unidades escolares que transformam essas garantias em experiências concretas.

Essa aproximação entre direito estabelecido e realidade vivida conduz diretamente à discussão seguinte, pois a efetivação dos marcos normativos depende, em grande medida, da maneira como a gestão escolar assume a inclusão e a diversidade como parte de suas responsabilidades institucionais.

1.4 Gestão escolar na perspectiva da inclusão e da diversidade

A gestão escolar ocupa uma posição decisiva quando se pretende compreender por que algumas instituições conseguem transformar princípios inclusivos em experiências concretas, enquanto outras permanecem dependentes de ações isoladas.

Administrar uma escola não se resume a organizar horários, documentos, recursos financeiros ou demandas burocráticas. Libâneo (2018) compreende a organização escolar como um espaço no qual dimensões administrativas e pedagógicas se encontram, razão pela qual as escolhas realizadas pela equipe gestora alcançam diretamente aquilo que acontece no ensino. Quando a diversidade passa a integrar essas escolhas, modifica-se a forma de pensar prioridades, distribuir responsabilidades e organizar condições para que diferentes estudantes participem da vida escolar.

Essa compreensão se distancia de modelos de administração marcados pela centralização das decisões. Medeiros et al. (2024) recordam que determinadas formas tradicionais de gestão foram historicamente influenciadas por perspectivas empresariais, baseadas em hierarquia, produtividade e padronização.

Os autores mostram que esse modo de organização pouco dialoga com uma instituição que precisa acolher a diferença, justamente porque a diversidade não pode ser conduzida por respostas rígidas e previamente definidas. Uma

escola formada por sujeitos distintos exige decisões capazes de considerar situações que nem sempre cabem em procedimentos uniformes.

É nesse ponto que a gestão democrática se aproxima de uma perspectiva inclusiva. Paro (2016) defende uma concepção de administração escolar vinculada à participação e à utilização dos recursos disponíveis como mediação para alcançar os objetivos educacionais.

Dessa forma, administrar deixa de significar apenas controlar o funcionamento institucional e passa a envolver condições para que professores, estudantes, famílias e demais profissionais façam parte da construção das decisões. Essa participação possui um sentido especial diante da diversidade, pois permite que necessidades pouco percebidas por uma administração centralizada encontrem espaço para serem apresentadas, discutidas e transformadas em ações.

A presença de estudantes público da Educação Especial torna essa responsabilidade ainda mais evidente, mas não deve levar a uma compreensão de que a inclusão pertence exclusivamente a esse grupo. Boff e Machado (2024) defendem que a Educação Especial, quando orientada por princípios inclusivos, precisa integrar a proposta pedagógica e articular-se com os demais profissionais da instituição.

Na prática, isso significa impedir que determinadas situações sejam encaminhadas automaticamente ao professor especializado como se deixassem de ser responsabilidade da sala comum, da coordenação pedagógica ou da direção. A diversidade precisa atravessar o funcionamento da escola como um todo.

O Projeto Político-Pedagógico constitui um dos espaços mais importantes para materializar esse compromisso. Se a inclusão aparece somente em discursos ou em atividades realizadas em momentos específicos, dificilmente conseguirá orientar decisões permanentes.

Medeiros et al. (2024, p. 18) destacam que a equipe gestora possui papel importante na formulação e implementação das políticas inclusivas e na construção conjunta dos projetos político-pedagógicos. Isso exige que o PPP não trate o tema como um pequeno item destinado apenas ao cumprimento

formal de exigências documentais, mas apresente formas de organização, acompanhamento e responsabilidade coletiva.

Essa construção também envolve a maneira como a instituição compreende a deficiência. Medeiros et al. (2024) encontraram, em sua investigação, concepções ainda associadas a uma leitura predominantemente biológica, situação que pode interferir nas decisões tomadas pela equipe gestora.

Quando a dificuldade é localizada apenas no estudante, a escola tende a procurar respostas fora de sua própria organização. Em contrapartida, reconhecer a existência de barreiras pedagógicas, relacionais, comunicacionais e estruturais leva a uma pergunta diferente: o que pode ser modificado para ampliar as possibilidades de participação e aprendizagem?

Essa mudança de pergunta parece simples, mas produz efeitos importantes. Um estudante que encontra dificuldade em determinada atividade pode necessitar de apoio individual, porém também pode estar diante de uma proposta pouco acessível para diferentes formas de aprender.

A gestão comprometida com a diversidade precisa criar condições para que situações como essa sejam analisadas sem culpabilizar imediatamente o professor ou o aluno. Mantoan (2015) ajuda a sustentar essa compreensão ao defender mudanças na organização educacional em vez da tentativa contínua de ajustar todos os sujeitos a um mesmo padrão. A questão passa a envolver o contexto no qual a aprendizagem acontece.

O diagnóstico, nesse cenário, precisa ocupar o lugar de informação e não de sentença sobre aquilo que alguém poderá alcançar. Medeiros et al. (2024) observaram que laudos podem ser significados de maneiras que desresponsabilizam a escola quando passam a funcionar como justificativa para reduzir expectativas ou afastar determinados estudantes do currículo. Os próprios autores defendem uma leitura crítica desses instrumentos, colocando a equipe gestora diante da responsabilidade de perguntar quais condições pedagógicas precisam ser produzidas para favorecer a apropriação do conhecimento. Essa postura evita que uma informação clínica determine, sozinha, o percurso educacional.

Outra atribuição importante está na articulação entre ensino comum e Educação Especial. Não basta que esses dois espaços existam na mesma instituição se o planejamento ocorre de maneira separada e os profissionais quase não dialogam.

Medeiros et al. (2024, p. 10) apontam que direção, coordenação e equipe pedagógica precisam favorecer ações voltadas à acessibilidade curricular e à aproximação entre os profissionais envolvidos na escolarização. Uma gestão atenta a esse aspecto cria tempos para planejamento conjunto, circulação de informações pedagógicas e construção de estratégias que façam sentido para a turma e para as singularidades presentes nela.

O Atendimento Educacional Especializado também precisa ser compreendido dentro dessa articulação. Os documentos atuais do Ministério da Educação reafirmam que o AEE possui caráter complementar à escolarização das pessoas com deficiência e com transtorno do espectro autista e suplementar para estudantes com altas habilidades ou superdotação. Para a gestão, isso produz uma responsabilidade bastante concreta: evitar que o serviço funcione como uma estrutura paralela ou como o lugar para onde são encaminhadas todas as dificuldades que a sala comum encontra.

Um cuidado semelhante deve existir em relação aos profissionais de apoio. A presença desses trabalhadores pode ser fundamental em diferentes situações, mas sua atuação não deveria provocar isolamento dentro da própria turma. Quando um estudante passa a relacionar-se praticamente apenas com o profissional que o acompanha, existe o risco de produzir uma espécie de separação silenciosa.

A organização institucional precisa favorecer autonomia, interação com colegas e participação nas experiências compartilhadas, preservando o apoio necessário sem transformar a ajuda em uma barreira involuntária.

Quadro 4 – Dimensões de uma gestão escolar comprometida com a diversidade

Dimensão	Responsabilidade da gestão	Possibilidades no cotidiano
Pedagógica	Favorecer condições para participação e aprendizagem	Planejamento coletivo, acompanhamento das práticas e diversificação das estratégias
Institucional	Incorporar a diversidade às decisões da escola	Inserção efetiva no PPP e definição de responsabilidades compartilhadas
Formativa	Apoiar o desenvolvimento profissional da equipe	Estudos, oficinas, encontros pedagógicos e análise de situações reais
Relacional	Fortalecer diálogo e pertencimento	Escuta dos estudantes, aproximação com famílias e mediação de conflitos
Acessibilidade	Identificar e enfrentar barreiras	Organização de recursos, espaços, comunicação e tecnologias assistivas
Colaborativa	Articular ensino comum, Educação Especial e redes de apoio	Planejamento integrado e definição de fluxos de acompanhamento
Democrática	Ampliar participação nas decisões	Conselhos, colegiados e construção coletiva das ações
Avaliativa	Acompanhar se as medidas adotadas produzem participação e aprendizagem	Registros, análise de resultados e revisão periódica das estratégias

Fonte: elaborado pela autora 2026.

A dimensão formativa presente no quadro merece atenção especial. Nem sempre as dificuldades vivenciadas pelos profissionais estão relacionadas à resistência diante da diversidade; muitas vezes, elas surgem da falta de oportunidades para estudar, conversar sobre casos reais e construir estratégias coletivamente.

Medeiros et al. (2024) reconhecem o espaço da própria escola como possibilidade de formação continuada, especialmente quando o trabalho coletivo permite analisar necessidades concretas e articular teoria e prática. Isso aproxima a formação do cotidiano e evita encontros genéricos que pouco dialogam com aquilo que professores e gestores enfrentam.

A gestão inclusiva também se revela na maneira como os recursos são distribuídos. Uma escola pode reconhecer determinada necessidade, mas continuar sem reorganizar espaços, adquirir materiais acessíveis ou priorizar recursos que reduzam barreiras. O Caderno de Gestão: Educação Especial Inclusiva, publicado pelo Ministério da Educação, parte justamente da compreensão de que um sistema inclusivo pressupõe estudantes com e sem deficiência na escola comum, acompanhados dos apoios, recursos e serviços

necessários. Nesse sentido, orçamento, infraestrutura e planejamento deixam de ser questões distantes da inclusão e passam a integrar sua concretização.

A acessibilidade, por sua vez, precisa ser observada de maneira ampla. Uma rampa resolve uma barreira importante, mas não responde a todas as formas pelas quais alguém pode ser impedido de participar. Existem obstáculos na comunicação, na disponibilidade de materiais, na utilização das tecnologias, nas metodologias e também nas atitudes construídas nas relações cotidianas.

O Caderno Gestão Escolar Inclusiva, publicado pelo MEC em 2026, insere a gestão entre os elementos fundamentais para organização de um sistema educacional capaz de responder a essas diferentes necessidades. O olhar do gestor, portanto, precisa alcançar tanto aquilo que é facilmente visível quanto aquilo que se naturalizou na rotina.

As famílias também ocupam uma posição que não pode ser reduzida ao recebimento de comunicados ou à presença em reuniões periódicas. Elas conhecem dimensões da história e das necessidades dos estudantes que podem contribuir com o planejamento escolar.

Ao mesmo tempo, é necessário cuidado para não transferir à família responsabilidades que pertencem à instituição e ao poder público. Uma relação verdadeiramente colaborativa acontece quando existe escuta, troca de informações e definição clara dos papéis, sem que a escola coloque sobre os responsáveis a obrigação de encontrar sozinhos profissionais, recursos ou soluções para questões educacionais.

O diálogo com outros serviços torna-se necessário quando as demandas ultrapassam aquilo que pode ser respondido exclusivamente pela instituição de ensino. O Caderno dedicado à intersetorialidade, publicado pelo Ministério da Educação em 2026, relaciona a efetivação das políticas inclusivas à gestão de redes e à integração de ações entre diferentes setores.

Saúde, assistência social e outros serviços públicos podem compor redes importantes, desde que essa articulação não transforme a escolarização em uma questão clínica. O trabalho intersetorial deve ampliar possibilidades, não retirar da escola sua responsabilidade pedagógica.

Existe ainda uma dimensão menos material, mas igualmente importante: as expectativas que circulam dentro da instituição. Quando se espera pouco de determinado estudante, as tarefas oferecidas tendem a tornar-se cada vez menos desafiadoras. Medeiros et al. (2024) discutem como concepções sobre deficiência podem repercutir sobre práticas de gestão e sobre as condições produzidas para a aprendizagem.

Esse é um aspecto delicado porque expectativas reduzidas nem sempre são expressas de forma explícita. Muitas vezes aparecem em atividades excessivamente simplificadas, na ausência de participação em determinados projetos ou na decisão antecipada de que alguém “não vai conseguir”.

A diversidade também coloca diante da gestão situações de conflito, preconceito e discriminação que não podem ser tratadas como acontecimentos menores. Uma cultura institucional acolhedora precisa deixar claro que diferenças não autorizam humilhações, isolamento ou violência.

Nesse sentido, a atuação gestora envolve tanto responder aos episódios que acontecem quanto desenvolver ações preventivas, criando espaços de diálogo e convivência. O ambiente construído pela instituição comunica diariamente quais comportamentos são tolerados e quais valores orientam as relações, mesmo quando esses princípios não aparecem formalmente escritos.

Os dados produzidos pela própria escola podem ajudar a perceber situações que passam despercebidas no cotidiano. Frequência, participação nas atividades, aprendizagem, retenção, abandono, encaminhamentos e acesso aos serviços de apoio oferecem pistas importantes quando analisados para além dos números.

Uma gestão comprometida com a equidade não utiliza essas informações somente para prestação de contas; procura entender quem está enfrentando maiores dificuldades e quais fatores institucionais podem estar associados a elas. A observação sistemática permite substituir impressões gerais por decisões mais próximas da realidade vivenciada.

Nesse processo, ouvir os próprios estudantes também faz diferença. A instituição pode planejar inúmeras ações acreditando que está promovendo participação sem perguntar àqueles que vivenciam diariamente seus espaços se

realmente se sentem pertencentes a eles. A perspectiva democrática defendida por Paro (2016) ajuda a compreender que participação não deveria permanecer restrita aos adultos que ocupam cargos de decisão. Evidentemente, as formas de escuta precisam considerar idade, comunicação e condições de cada sujeito, mas a experiência de quem aprende constitui uma fonte valiosa para compreender barreiras que os profissionais nem sempre percebem.

A pesquisa de Medeiros et al. (2024) evidencia de maneira bastante clara a amplitude das responsabilidades atribuídas à equipe gestora. Na conclusão do estudo, os autores ressaltam que direção, coordenação e demais profissionais precisam atuar na mediação das políticas, na articulação com redes de apoio e na construção conjunta de propostas que considerem a diversidade.

Essa mediação talvez seja uma das melhores formas de compreender a gestão na perspectiva aqui discutida: ela ocupa o espaço entre aquilo que as normas determinam e aquilo que efetivamente se torna possível dentro da instituição.

Isso não significa atribuir ao gestor a responsabilidade individual por resolver todos os problemas. Uma leitura assim seria contraditória com a própria ideia de participação defendida ao longo deste trabalho. Há limites relacionados ao financiamento, à infraestrutura, à disponibilidade de profissionais e às políticas das redes de ensino que ultrapassam as decisões tomadas dentro de uma única unidade escolar.

Contudo, reconhecer esses limites não significa aceitar passivamente aquilo que pode ser transformado. A gestão atua justamente na identificação das necessidades, na mobilização da comunidade e na reivindicação das condições necessárias junto às instâncias responsáveis.

Assim, pensar a gestão escolar pela perspectiva da inclusão e da diversidade significa compreendê-la como uma prática de mediação, organização e construção coletiva. Suas decisões atravessam currículo, acessibilidade, formação, relações, recursos, serviços especializados e participação comunitária.

O que diferencia uma gestão verdadeiramente comprometida com esses princípios não é a ausência de dificuldades, mas a disposição institucional para

identificá-las, discuti-las e construir respostas sem transformar as diferenças em justificativas para limitar oportunidades. Essa compreensão abre caminho para uma dimensão intimamente relacionada, mas que possui características próprias: a liderança escolar e sua contribuição para a construção de uma cultura institucional inclusiva, tema desenvolvido no tópico seguinte.

1.5 Liderança escolar e construção de uma cultura institucional inclusiva

A liderança escolar ganha um significado particular quando analisada a partir da educação inclusiva, porque sua influência não se limita às decisões formais tomadas pela direção. Ela aparece na maneira como as pessoas são ouvidas, nas expectativas construídas sobre os estudantes, na forma como os conflitos são conduzidos e, principalmente, nos valores que passam a orientar a convivência diária.

Lück (2009) compreende a liderança como uma dimensão capaz de mobilizar os participantes da comunidade escolar em torno de propósitos comuns. Quando essa mobilização está comprometida com a diversidade, a inclusão deixa de depender de iniciativas individuais e começa a fazer parte da identidade construída coletivamente pela instituição.

O exercício dessa liderança não deve ser confundido com a simples ocupação de uma posição hierárquica. Uma pessoa pode possuir autoridade administrativa e, ainda assim, encontrar dificuldades para envolver a equipe em determinado projeto educacional. Inês e Sousa (2025) tratam a liderança como um processo social construído na relação entre os diferentes sujeitos que compõem a organização. Essa leitura é especialmente pertinente para uma escola inclusiva, pois mudanças culturais dificilmente se sustentam quando são impostas por uma única pessoa. Elas precisam encontrar sentido para aqueles que participarão diariamente de sua concretização.

A cultura institucional, por sua vez, é formada por elementos que nem sempre aparecem escritos nos documentos oficiais. Há maneiras habituais de agir, crenças compartilhadas, expectativas, comportamentos considerados

aceitáveis e formas de compreender os estudantes que vão se consolidando com o tempo. Lück (2009) mostra que a cultura organizacional está vinculada justamente a essas práticas regulares e aos significados construídos coletivamente. Isso explica por que duas escolas submetidas às mesmas políticas e orientações podem responder de maneiras bastante diferentes à diversidade presente em seus espaços.

A autora sintetiza essa compreensão ao afirmar que “a cultura organizacional se refere, pois, às práticas regulares e habituais da escola” (Lück, 2009, p. 115). A frase, embora breve, ajuda a compreender que os valores de uma instituição não são revelados somente pelo que está escrito em seu Projeto Político-Pedagógico. Eles aparecem no modo como uma criança é recebida, nas oportunidades que lhe são oferecidas, na maneira como uma família é escutada e nas expectativas que os profissionais alimentam sobre quem pode aprender.

Quando se observa a inclusão por essa perspectiva, percebe-se que transformar determinadas práticas exige mais do que acrescentar novos procedimentos. Mantoan (2015) defende uma mudança na própria compreensão da escola e de seu funcionamento, questionando modelos que continuam organizados a partir de padrões homogêneos. A liderança pode favorecer essa transformação quando cria condições para que a equipe reconheça práticas naturalizadas e se disponha a revê-las. Isso requer um ambiente em que questionar aquilo que sempre foi feito não seja interpretado como ameaça, mas como parte do desenvolvimento institucional.

Inês e Sousa (2025) aproximam diretamente liderança e inclusão ao defenderem uma organização aberta às singularidades e capaz de valorizar diferentes ritmos e formas de aprender. Para os autores, a cooperação e a participação reduzem a excessiva hierarquização e favorecem uma organização mais flexível. A liderança inclusiva aparece, portanto, menos relacionada ao comando e mais próxima da capacidade de reunir pessoas em torno de um compromisso que reconheça diferenças sem transformá-las em barreiras para a aprendizagem.

Essa compreensão aparece de maneira particularmente significativa quando Inês e Sousa (2025, p. 4) defendem uma “liderança efetivamente

(com)partilhada e humanizada”. A escolha das palavras é importante. Compartilhar liderança não significa retirar responsabilidades da direção, mas compreender que professores, coordenadores, profissionais especializados, estudantes e demais integrantes da comunidade possuem conhecimentos e experiências capazes de contribuir para decisões mais próximas da realidade vivida.

Existe, porém, uma distância que merece atenção entre aquilo que uma instituição declara valorizar e aquilo que realmente acontece em sua rotina. Inês e Sousa (2025, p. 3) chamam atenção para o “hiato entre o discurso teórico e a sua implementação prática”. Esse problema se torna bastante visível no campo da inclusão. É possível que uma escola utilize expressões como acolhimento, diversidade e respeito em seus documentos e, ao mesmo tempo, mantenha situações em que alguns estudantes participam pouco das atividades comuns ou são sistematicamente afastados das experiências mais desafiadoras.

Por isso, uma das dimensões mais delicadas da liderança está na construção das expectativas sobre os estudantes. A forma como o líder reage diante das dificuldades pode influenciar o modo como a equipe passa a interpretá-las.

Medeiros et al. (2024) mostram que determinadas concepções sobre deficiência podem conduzir a leituras centradas exclusivamente nas limitações individuais, enquanto uma perspectiva social permite também questionar as oportunidades, os recursos e as interações oferecidos pelo ambiente educacional. Uma liderança inclusiva procura evitar que um diagnóstico se transforme em previsão antecipada do que alguém será ou não capaz de realizar.

As palavras utilizadas cotidianamente também ajudam a formar essa cultura. Expressões aparentemente simples, como dizer que determinado estudante “não acompanha”, “não dá conta” ou “é responsabilidade do especialista”, podem produzir sentidos que se espalham dentro da instituição. O papel da liderança envolve perceber esses movimentos e ajudar a construir outras formas de interpretar as situações. Isso não significa negar dificuldades

reais, mas evitar que elas sejam utilizadas para encerrar possibilidades antes mesmo que diferentes caminhos pedagógicos tenham sido experimentados.

Outro aspecto fundamental está na distribuição da própria liderança. Lück (2009) explica que a liderança compartilhada se torna mais efetiva quando está disseminada entre diferentes integrantes da comunidade escolar. A autora relaciona esse movimento à participação nas decisões e à possibilidade de influência sobre os rumos da instituição.

Assim, uma cultura inclusiva tende a se fortalecer quando as decisões não ficam concentradas exclusivamente na direção, mas encontram espaços de construção conjunta nos quais diferentes saberes podem contribuir.

Essa visão dialoga com a concepção democrática presente em Paro (2016), para quem a participação precisa integrar a organização da escola e não funcionar como recurso utilizado apenas em situações específicas. A inclusão demanda justamente essa abertura, pois necessidades e barreiras nem sempre são percebidas pelo mesmo profissional. Quando o poder decisório circula e os diferentes segmentos encontram espaço de fala, aumenta a possibilidade de que problemas invisíveis para alguns sejam reconhecidos pela experiência de outros.

Medeiros et al. (2024, p. 8) expressam de forma bastante humana o tipo de relação necessária para que isso aconteça: “A gestão desse processo requer diálogo, cooperação, reciprocidade, acolhimento, troca e solidariedade.” Esses elementos não representam apenas características desejáveis de convivência. Eles interferem diretamente na possibilidade de construir respostas conjuntas para situações que dificilmente seriam resolvidas pelo trabalho solitário de um profissional.

A mediação dos conflitos constitui outra face dessa liderança. Uma instituição formada por pessoas diferentes naturalmente convive com divergências, inseguranças e visões distintas sobre o trabalho educacional. Esperar unanimidade seria pouco realista. O que diferencia uma cultura democrática não é a ausência de conflitos, mas a maneira como eles são tratados.

Quando a liderança favorece escuta, argumentação e busca de alternativas coletivas, o conflito pode tornar-se uma oportunidade de revisão das

práticas. Quando prevalece o silenciamento, problemas importantes podem apenas desaparecer das reuniões sem realmente desaparecer da realidade escolar.

Essa abertura também precisa alcançar situações de preconceito ou atitudes discriminatórias. Uma liderança comprometida com a inclusão não pode tratar episódios dessa natureza como acontecimentos particulares sem relação com a cultura institucional. O silêncio diante de uma situação discriminatória também comunica uma posição. Por isso, mais do que reagir a episódios já ocorridos, a instituição precisa construir referências claras de convivência, respeito e reconhecimento da diversidade, criando espaços para que esses temas possam ser discutidos antes que se transformem em situações de exclusão.

O trabalho colaborativo encontra terreno mais favorável quando os profissionais não sentem que precisarão responder individualmente por todas as dificuldades que aparecem. Medeiros et al. (2024) identificam a necessidade de superar formas isoladas de atuação e fortalecer articulações entre profissionais do ensino comum e da Educação Especial. Os autores mostram que a colaboração depende de organização, planejamento e condições institucionais; não nasce apenas da recomendação de que os profissionais “trabalhem juntos”.

A liderança pedagógica possui um papel importante nesse movimento porque mantém a aprendizagem no centro das decisões. Uma escola pode desenvolver várias ações relacionadas à inclusão e, ainda assim, perder de vista o acesso ao conhecimento.

Lück (2009) associa a liderança educacional à mobilização da comunidade, ao compartilhamento de responsabilidades, à formação de equipes e à criação de uma cultura de aprendizagem. Dessa forma, acolher e ensinar não devem constituir tarefas separadas; o pertencimento precisa caminhar junto com oportunidades reais de desenvolvimento.

A formação dos profissionais também se transforma quando é compreendida como parte da cultura institucional. Cursos externos são importantes, mas não substituem os momentos em que a própria equipe analisa aquilo que vive. Lück (2009) chama atenção para o peso que as experiências

cotidianas exercem sobre os comportamentos profissionais, chegando a observar que a cultura instalada pode ser mais determinante para as práticas do que aprendizagens construídas isoladamente em cursos de capacitação. Isso reforça a necessidade de a formação continuada dialogar com o ambiente no qual o professor retornará para trabalhar.

Os materiais atuais do Ministério da Educação também relacionam a gestão escolar inclusiva à liderança pedagógica, à cultura institucional e ao Projeto Político-Pedagógico.

O Caderno *Gestão Escolar Inclusiva*, publicado em 2026, integra uma coleção destinada justamente a aproximar os fundamentos da atual política das práticas desenvolvidas pelas redes e unidades escolares. A presença dessas dimensões no documento reforça que a inclusão não deve permanecer como atribuição isolada do Atendimento Educacional Especializado, mas atravessar o funcionamento da instituição.

Essa articulação torna-se particularmente importante na relação entre professor da classe comum e profissionais da Educação Especial. Quando a instituição admite que determinado estudante pertence apenas ao especialista, cria-se uma divisão de responsabilidades que fragiliza a experiência escolar. Medeiros et al. (2024) mostram que o trabalho conjunto entre os diferentes profissionais é necessário para pensar acessibilidade curricular e trajetórias diversificadas de aprendizagem. Cabe à liderança favorecer condições para que esses encontros aconteçam de forma sistemática, e não apenas quando uma situação se torna urgente.

O estudante também precisa aparecer como participante dessa construção. Uma cultura que se afirma inclusiva, mas decide continuamente sobre as pessoas sem ouvi-las, conserva uma contradição difícil de ignorar. Evidentemente, as formas de participação precisam respeitar idade, características de comunicação e condições individuais.

Ainda assim, perguntar sobre uma dificuldade, uma preferência ou uma experiência vivida pode revelar aspectos que os adultos não perceberam. A participação estudantil torna o pertencimento menos abstrato, porque permite

que aqueles que vivem diariamente o ambiente educacional contribuam para sua transformação.

As famílias ocupam lugar semelhante. Uma liderança aberta ao diálogo não procura a família somente quando surge um problema. Ela constrói uma relação na qual informações, dúvidas e expectativas possam circular de maneira mais natural.

Essa aproximação também exige equilíbrio: ouvir os responsáveis não significa transferir para eles decisões que pertencem à escola, assim como reconhecer o conhecimento da família sobre o estudante não significa abandonar a autonomia pedagógica dos profissionais. O que se busca é uma relação em que diferentes olhares possam contribuir sem que um deles anule os demais.

O sentimento de pertencimento talvez seja um dos sinais mais profundos da cultura construída pela instituição. É possível estar matriculado, ter frequência regular e cumprir atividades sem realmente sentir-se parte daquele lugar. Inês e Sousa (2025) associam uma escola inclusiva à valorização das singularidades e à criação de oportunidades para o desenvolvimento de todos. Esse entendimento permite perceber que a participação não pode ser avaliada apenas pelo fato de o estudante estar fisicamente presente. É necessário observar se ele estabelece vínculos, participa das experiências coletivas e é reconhecido como integrante legítimo do grupo.

A liderança também se revela nas decisões aparentemente pequenas. Quem participa de determinado projeto? Quais estudantes são convidados para representar a escola? Quem recebe tarefas mais desafiadoras? Quais comportamentos são interpretados com maior tolerância e quais recebem respostas imediatamente punitivas? Perguntas como essas ajudam a compreender que uma cultura inclusiva se constrói diariamente. Nem sempre as maiores barreiras estão em grandes decisões institucionais; algumas se encontram em práticas tão habituais que já deixaram de ser percebidas como escolhas.

Mudanças culturais, contudo, costumam provocar desconforto. Inês e Sousa (2025) relacionam liderança à capacidade de favorecer transformação e

inovação, observando que ambientes participativos oferecem condições mais favoráveis para esses processos. Uma liderança inclusiva precisa lidar com a resistência sem reduzir toda discordância à falta de compromisso. Muitas vezes, a resistência pode esconder insegurança, ausência de formação ou receio de não conseguir responder às novas demandas. Escutar essas dificuldades permite construir caminhos mais consistentes do que simplesmente exigir mudanças imediatas.

A observação dos resultados também pode contribuir para essa transformação, desde que não seja utilizada como instrumento de controle sobre os profissionais. Lück (2009) relaciona a gestão de resultados à análise das condições de aprendizagem de diferentes grupos e à identificação de necessidades de reorganização.

Numa perspectiva inclusiva, acompanhar participação, aprendizagem, frequência e acesso aos apoios pode ajudar a perceber desigualdades que uma visão geral dos resultados esconderia. A finalidade deve ser compreender o que precisa ser revisto e não buscar culpados para aquilo que ainda não funciona.

É importante evitar, ao mesmo tempo, uma visão idealizada do líder como alguém capaz de transformar sozinho toda a instituição. A própria noção de liderança compartilhada proposta por Lück (2009) rompe com essa expectativa.

Uma escola não se torna inclusiva porque possui uma direção especialmente comprometida se esse compromisso não encontrar continuidade entre professores, coordenação, funcionários, famílias e estudantes. A liderança mais consistente é justamente aquela que amplia a capacidade do grupo de assumir responsabilidades, evitando que todas as decisões e iniciativas dependam permanentemente de uma única pessoa.

Essa distribuição de responsabilidades também favorece a continuidade das mudanças. Diretores, coordenadores e professores podem mudar de escola, enquanto práticas coletivamente incorporadas possuem maiores possibilidades de permanecer. Quando determinados princípios passam a orientar o PPP, as reuniões, os planejamentos e as relações entre os profissionais, eles deixam de estar vinculados somente à vontade individual de quem ocupa temporariamente

uma função. A cultura institucional ganha, então, uma espécie de memória construída pela experiência compartilhada.

Essa perspectiva coletiva aparece de maneira clara na análise de Medeiros et al. (2024, p. 17), quando os autores afirmam que a gestão democrática “abre espaço para a participação, a diversidade de ideias e a cooperação”. A diversidade de ideias mencionada pelos autores possui grande importância para a inclusão, porque respostas pedagógicas mais sensíveis às diferenças dificilmente surgirão de ambientes nos quais todos precisam apenas concordar com decisões já tomadas.

A reflexão de Freire (1996) também oferece elementos importantes para pensar esse modo de liderar. Sua defesa do diálogo, da autonomia e do reconhecimento do outro como sujeito permite compreender que relações educativas verdadeiramente democráticas não combinam com uma liderança baseada exclusivamente na obediência.

Essa contribuição alcança tanto a relação com os estudantes quanto a convivência entre os profissionais. Liderar uma instituição educativa também significa criar condições para que as pessoas possam pensar sobre sua prática, argumentar, assumir responsabilidades e participar da construção dos caminhos coletivos.

Por essa razão, uma cultura institucional inclusiva não pode ser compreendida como um estado definitivo que uma escola alcança e passa simplesmente a possuir. Lück (2009) mostra que a cultura organizacional é dinâmica, construída e reconstruída pelas experiências e relações estabelecidas no cotidiano. Isso significa que práticas consideradas inclusivas precisam ser continuamente observadas e revistas, pois novas necessidades surgem, diferentes estudantes chegam e a própria comunidade se modifica ao longo do tempo.

A liderança escolar assume, portanto, uma função de mediação entre princípios e experiências. Ela influencia a maneira como a diversidade é compreendida, favorece ou limita a participação, orienta expectativas, cria oportunidades de colaboração e ajuda a transformar decisões pontuais em compromissos compartilhados. Inês e Sousa (2025) e Medeiros et al. (2024),

embora partam de investigações diferentes, aproximam-se ao valorizar participação, cooperação, diálogo e corresponsabilidade como elementos relevantes para organizações educacionais mais abertas às diferenças.

Construir essa cultura exige tempo, coerência e continuidade. Não basta defender valores inclusivos em reuniões se as decisões concretas continuam reproduzindo separações, expectativas reduzidas ou relações excessivamente hierarquizadas.

A liderança torna-se significativa justamente quando consegue aproximar aquilo que a instituição afirma defender daquilo que as pessoas realmente vivenciam. Esse caminho, entretanto, encontra obstáculos relacionados à formação, aos recursos, às concepções existentes, às condições de trabalho e às próprias estruturas dos sistemas educacionais. São esses limites que tornam necessário avançar para o próximo tópico, dedicado aos desafios para a implementação das políticas de inclusão no cotidiano escolar.

1.6 Desafios para a implementação das políticas de inclusão no cotidiano escolar

A consolidação da educação inclusiva no Brasil não depende apenas da existência de leis, decretos e orientações que reconheçam direitos. Entre a publicação de uma política e sua presença efetiva no cotidiano escolar existe um percurso marcado por decisões administrativas, condições de trabalho, formação dos profissionais, disponibilidade de recursos e, sobretudo, pelas concepções construídas sobre diferença e aprendizagem.

Medeiros et al. (2024) mostram que a implementação da inclusão acontece justamente nesse encontro entre as diretrizes educacionais e as possibilidades concretas das instituições, o que explica por que escolas submetidas à mesma legislação podem apresentar experiências bastante distintas.

Essa distância entre o que está previsto e o que realmente acontece não significa que os avanços normativos tenham pouca importância. Ao contrário,

são eles que estabelecem direitos e responsabilidades que não podem ficar condicionados à boa vontade de uma instituição ou de um profissional. O problema aparece quando a garantia formal não encontra as condições necessárias para ser realizada. Modesto, Araújo e Mendonça (2023), ao analisarem desafios relacionados à implementação da Educação Especial Inclusiva, evidenciam que o processo envolve fatores que ultrapassam a matrícula e alcançam a organização pedagógica, os recursos e a preparação dos profissionais. A inclusão, nesse sentido, precisa ser compreendida como uma construção contínua e não como uma situação automaticamente alcançada com a entrada do estudante na classe comum.

A própria Lei Brasileira de Inclusão ajuda a compreender a amplitude dessas responsabilidades. O art. 28 da Lei nº 13.146/2015 não atribui ao poder público apenas a obrigação de assegurar vagas, mas reúne medidas relacionadas ao aperfeiçoamento dos sistemas educacionais, ao projeto pedagógico, à formação profissional, à acessibilidade e aos apoios necessários. Entre seus diversos incisos, quatro são especialmente pertinentes aos desafios discutidos neste tópico: os incisos II, III, X e XVI tratam, respectivamente, das condições para participação e aprendizagem, da inserção do AEE e das adaptações no projeto pedagógico, das práticas inclusivas na formação docente e da acessibilidade nos ambientes e atividades escolares.

Para destacar esses quatro pontos no texto da tese, pode-se apresentar a seguinte síntese normativa, mantendo a indicação exata dos incisos:

Brasil (2015, art. 28, incisos II, III, X e XVI) estabelece como responsabilidades do poder público:

- II** – aprimorar os sistemas educacionais de modo a favorecer acesso, permanência, participação e aprendizagem;
- III** – incorporar ao projeto pedagógico o atendimento educacional especializado e as adaptações necessárias ao acesso ao currículo;
- X** – promover práticas pedagógicas inclusivas na formação

inicial e continuada dos professores;
XVI – assegurar acessibilidade aos ambientes, às atividades e aos diferentes espaços educacionais.

Quando essas determinações são observadas em conjunto, percebe-se que a implementação não pode ser colocada exclusivamente sobre os ombros do professor. A legislação alcança o sistema educacional, a organização institucional, a formação, o currículo e a acessibilidade. Entretanto, ainda existe uma tendência de procurar respostas individuais para problemas que possuem natureza coletiva. Se um estudante não consegue acompanhar determinada proposta, por exemplo, pode-se rapidamente atribuir a dificuldade à deficiência, ao transtorno ou à ausência de determinado profissional, sem perguntar se a metodologia, os materiais ou a organização da atividade poderiam ser revistos.

Medeiros et al. (2024) identificam justamente a permanência de concepções fortemente vinculadas a uma compreensão biológica da deficiência. Esse olhar produz consequências porque, quando a dificuldade é localizada exclusivamente no sujeito, diminui a atenção destinada às barreiras presentes no próprio ambiente. A escola pode acabar esperando que o estudante se torne capaz de participar daquilo que já existe, em vez de discutir quais transformações tornariam aquela experiência mais acessível.

Os diagnósticos também precisam ser utilizados com cuidado. Eles podem ajudar a compreender determinadas características e orientar serviços importantes, mas não deveriam funcionar como uma previsão sobre aquilo que um estudante conseguirá ou não aprender. Um dos riscos mais silenciosos está justamente na redução antecipada das expectativas. Quando se acredita previamente que alguém não dará conta de determinado conteúdo, as oportunidades oferecidas tendem a diminuir, criando um ciclo no qual a falta de experiências mais desafiadoras acaba sendo utilizada posteriormente como confirmação de uma incapacidade que já havia sido presumida.

A regulamentação mais recente procurou enfrentar parte desse problema. O Decreto nº 12.686/2025, com a redação atualizada pelo Decreto nº 12.773/2025, estabelece que a oferta do Atendimento Educacional Especializado não pode ser condicionada à apresentação de diagnóstico, laudo,

relatório ou outro documento emitido por profissional de saúde. Essa determinação possui repercussão concreta no cotidiano porque impede que a espera por um documento clínico seja utilizada como justificativa para adiar uma resposta educacional. A análise das barreiras e das necessidades pedagógicas precisa começar na própria experiência escolar.

O mesmo decreto confere importância ao estudo de caso, apresentando-o como uma metodologia necessária para identificar demandas, barreiras, potencialidades e apoios. Quatro etapas previstas no art. 11, § 1º, são particularmente significativas para compreender como esse processo pode acontecer sem reduzir o estudante ao diagnóstico.

De acordo com Brasil (2025, art. 11, § 1º, incisos I a IV), o estudo de caso envolve:

- I – identificação das demandas individuais e das barreiras encontradas;
- II – análise das barreiras presentes no contexto escolar;
- III – reconhecimento das potencialidades e das necessidades de apoio;
- IV – definição de estratégias e recursos voltados à eliminação das barreiras.

Esse conjunto chama atenção para uma mudança que parece pequena, mas é bastante significativa. O estudante continua sendo observado em suas particularidades, porém o contexto também entra na análise. Pergunta-se o que ele necessita, mas se pergunta igualmente quais obstáculos estão sendo produzidos pelo ambiente.

O Decreto nº 12.686/2025 ainda determina que o resultado desse estudo fundamente o PAEE e o PEI e que esses documentos tenham natureza pedagógica e atualização contínua. Dessa forma, o planejamento individual deixa de ser entendido como um documento isolado e passa a dialogar com a organização da escolarização.

A formação dos profissionais continua sendo um dos desafios mais recorrentes nesse processo. Não é incomum que professores reconheçam a importância da inclusão e, ao mesmo tempo, expressem insegurança diante de situações para as quais consideram não possuir formação suficiente.

Costa-Renders (2025) discute essa questão ao mostrar a necessidade de ampliar o desenvolvimento profissional voltado às práticas inclusivas. Essa insegurança não deve ser interpretada automaticamente como resistência. Muitas vezes, ela revela uma formação inicial que tratou pouco da diversidade encontrada posteriormente na sala de aula e oportunidades de formação continuada que nem sempre dialogam com problemas concretos do trabalho docente.

É justamente por isso que formações excessivamente genéricas costumam produzir efeitos limitados. Conhecer conceitos relacionados à deficiência é importante, mas o professor também precisa de oportunidades para discutir planejamento, avaliação, recursos, acessibilidade e situações vivenciadas com suas próprias turmas. Rosa, Silva e Azevedo (2025), ao abordarem a formação continuada vinculada à Educação Especial, reforçam a necessidade de compreender a formação como um processo que acompanha as transformações experimentadas pela escola. Essa aproximação torna o conhecimento menos distante das decisões que precisam ser tomadas diariamente.

A própria política atual reconhece essa necessidade. Entre os objetivos da Política Nacional de Educação Especial Inclusiva, o Decreto nº 12.686/2025 determina a promoção e o incentivo à formação continuada dos profissionais da educação.

A presença dessa previsão normativa mostra que não seria razoável exigir mudanças profundas nas práticas sem criar condições para que os profissionais estudem, revisem concepções e desenvolvam novos conhecimentos. A formação não pode aparecer apenas como responsabilidade individual daquele que percebe uma dificuldade e procura, por conta própria, maneiras de resolvê-la.

Outro obstáculo está no tempo destinado ao planejamento. Práticas mais flexíveis exigem observação, escolha de recursos, organização de diferentes formas de participação e diálogo entre profissionais. Costa-Renders (2025) chama atenção para as tensões entre a demanda por um ensino mais inclusivo

e condições de trabalho que nem sempre garantem tempo adequado para a elaboração dessas propostas.

Quando professores acumulam atividades burocráticas e pouco espaço possuem para discutir pedagogicamente suas turmas, o trabalho colaborativo corre o risco de existir apenas nos documentos institucionais.

A colaboração entre o ensino comum e o Atendimento Educacional Especializado também merece atenção. A existência do AEE não garante, sozinha, que haja articulação. Medeiros et al. (2024) defendem uma aproximação entre os diferentes profissionais envolvidos na escolarização, de maneira que o trabalho especializado contribua para ampliar a acessibilidade e a participação no currículo. Quando não existem momentos de troca, é possível que o estudante viva dois percursos quase independentes: um na sala comum e outro no atendimento especializado.

Essa fragmentação pode produzir uma situação particularmente problemática quando o professor da classe comum começa a entender que o estudante público da Educação Especial pertence pedagogicamente ao especialista. Boff e Machado (2024) ajudam a afastar essa compreensão ao situarem a Educação Especial dentro de uma perspectiva inclusiva articulada ao direito de todos à educação.

O conhecimento especializado é necessário e possui funções próprias, mas sua existência não retira da escola comum a responsabilidade pela aprendizagem.

A atual regulamentação é clara nesse aspecto. Brasil (2025) estabelece que a matrícula no AEE não substitui a matrícula nem a frequência na classe comum. Essa determinação reafirma que o serviço deve atuar de forma complementar ou suplementar, conforme as necessidades do estudante, e não como uma escolarização paralela. No cotidiano, isso exige articulação entre planejamentos, compartilhamento de informações e clareza sobre as responsabilidades de cada profissional.

O currículo constitui outro ponto sensível. Às vezes, a preocupação em adaptar termina produzindo atividades tão simplificadas que o estudante passa a ter pouco contato com aquilo que sua turma está aprendendo. Saviani (2021)

oferece um contraponto importante ao defender a democratização do conhecimento historicamente construído. Uma perspectiva inclusiva não deveria significar oferecer menos conhecimento para quem encontra mais dificuldades, mas procurar diferentes caminhos para aproximá-lo desse conhecimento.

Nesse sentido, Zerbato e Mendes (2021) apresentam o Desenho Universal para a Aprendizagem como uma possibilidade de repensar o planejamento desde o início, reconhecendo que os estudantes não acessam, compreendem e demonstram conhecimentos necessariamente da mesma maneira.

Essa abordagem reduz a lógica segundo a qual primeiro se planeja para um estudante considerado padrão e somente depois se pensa naquele que não se ajustou à proposta. Quanto maior a diversidade prevista no planejamento inicial, maior a possibilidade de participação sem a criação constante de atividades paralelas.

A avaliação também pode reproduzir desigualdades quando existe apenas uma maneira de demonstrar o que foi aprendido. Um estudante pode compreender determinado conteúdo e encontrar dificuldade específica para expressá-lo pelo instrumento utilizado.

Isso não significa eliminar critérios ou avaliar todos de maneira arbitrariamente diferente. Significa verificar se o procedimento escolhido realmente permite observar o conhecimento que se pretende avaliar. Equidade, nesse caso, não é reduzir objetivos, mas tornar os meios coerentes com as características dos sujeitos.

Além das barreiras curriculares, existem aquelas que se manifestam nas atitudes. São talvez mais difíceis de identificar porque não aparecem em plantas arquitetônicas ou relatórios de infraestrutura. Baixas expectativas, infantilização, excesso de proteção, isolamento e descrença na capacidade de aprender podem produzir exclusão mesmo quando todos ocupam fisicamente o mesmo ambiente. Costa-Renders (2025) chama atenção para a permanência de barreiras atitudinais e para a necessidade de compreender a acessibilidade em diferentes dimensões, ultrapassando uma leitura exclusivamente física.

A acessibilidade arquitetônica continua, evidentemente, indispensável. Uma instituição que possui escadas sem alternativas de acesso, sanitários inadequados ou ambientes que impedem deslocamento autônomo produz obstáculos bastante objetivos. Entretanto, a Lei Brasileira de Inclusão amplia essa discussão ao relacionar acessibilidade não somente às edificações, mas também aos ambientes e às atividades escolares. No art. 28, inciso XVI, Brasil (2015) estabelece essa responsabilidade de maneira abrangente. A pergunta deixa de ser apenas se o estudante consegue entrar no prédio e passa a alcançar aquilo que ele consegue fazer depois que entrou.

Os recursos de tecnologia assistiva ampliam possibilidades, mas sua disponibilidade também não resolve automaticamente os problemas. Um equipamento adquirido e guardado porque os profissionais não sabem utilizá-lo pouco interfere na experiência educacional.

A implementação depende de escolha adequada, disponibilidade, manutenção, formação e acompanhamento da utilização. Por isso, políticas de aquisição precisam caminhar junto com processos formativos e com a análise das necessidades reais dos estudantes.

O profissional de apoio escolar constitui outra questão que exige uma organização cuidadosa. Em determinadas situações, sua presença é fundamental para garantir participação, autonomia, alimentação, higiene, locomoção ou outras necessidades de apoio.

O desafio aparece quando esse profissional passa a ocupar o lugar do professor ou se transforma no único vínculo do estudante com a turma. O apoio precisa aproximá-lo das experiências escolares, e não construir uma espécie de isolamento acompanhado.

A participação das famílias também não acontece sem dificuldades. Algumas chegam à instituição depois de experiências negativas e podem demonstrar insegurança diante das decisões tomadas pela escola. Outras necessitam de maior orientação sobre os serviços e direitos disponíveis. Uma relação colaborativa não significa que família e escola terão sempre a mesma interpretação, mas pressupõe que divergências possam ser discutidas sem transformar o estudante no centro de uma disputa entre adultos. A gestão precisa

favorecer essa aproximação sem transferir aos responsáveis obrigações que pertencem ao sistema educacional.

A participação familiar aparece também na regulamentação atual. O Decreto nº 12.686/2025 determina seu envolvimento durante o estudo de caso e prevê que informações sobre estratégias anteriormente utilizadas e necessidades do estudante possam contribuir para o planejamento. Essa abertura reconhece que o conhecimento construído fora da instituição pode ajudar a compreender determinadas situações, sem retirar dos profissionais a responsabilidade pelas decisões de natureza pedagógica.

Em algumas circunstâncias, entretanto, as necessidades ultrapassam a capacidade de atuação exclusiva da escola. Saúde, assistência social e demais políticas de proteção podem precisar atuar de maneira articulada. A intersectorialidade aparece entre os princípios e objetivos das normas atuais justamente porque determinadas condições não podem ser enfrentadas por uma única política pública. O cuidado necessário está em não transformar essa articulação em medicalização do processo educativo. Dialogar com a saúde não significa esperar que ela diga à escola como ensinar.

Os recursos humanos e financeiros completam um conjunto de dificuldades que não pode ser ignorado. Uma instituição pode compreender exatamente o que precisa fazer e, ainda assim, depender da rede para conseguir determinado profissional, adaptar um ambiente ou adquirir recursos. Por essa razão, responsabilizar individualmente escolas e professores por todos os resultados da inclusão seria uma análise limitada. Políticas públicas exigem financiamento, planejamento, acompanhamento e responsabilidade compartilhada entre os diferentes níveis da administração educacional.

O novo Plano Nacional de Educação reforça essa perspectiva ao estabelecer, entre os objetivos gerais da educação nacional, a melhoria da qualidade considerando conjuntamente acesso, permanência, inclusão, infraestrutura, processos educativos e resultados de aprendizagem. A formulação aprovada pela Lei nº 15.388/2026 é significativa porque não separa qualidade e inclusão. Uma rede que amplia matrículas, mas não oferece

condições para participação e aprendizagem, ainda possui um problema de qualidade educacional a enfrentar.

A mesma lei estabelece como princípios do planejamento educacional a centralidade do direito à educação, da qualidade, da equidade, da inclusão e da aprendizagem, além do respeito às necessidades educacionais dos estudantes. Essa articulação é importante porque evita compreender inclusão como uma pauta isolada da Educação Especial. Ela passa a dialogar com planejamento, financiamento, formação, gestão democrática e avaliação das políticas, ampliando a responsabilidade por sua concretização.

Quadro 5 – Principais desafios entre a política inclusiva e sua implementação

Dimensão	Desafio no cotidiano	Possível consequência	Necessidade de enfrentamento
Concepções	Centralização da dificuldade do estudante	Baixas expectativas e responsabilização individual	Análise das barreiras e revisão das concepções
Formação	Insegurança profissional	Dificuldade para diversificar práticas	Formação continuada ligada à realidade escolar
Planejamento	Tempo insuficiente para estudo e trabalho conjunto	Ações improvisadas ou fragmentadas	Organização institucional do planejamento coletivo
AEE	Pouca articulação com a classe comum	Percursos paralelos	Planejamento compartilhado
Currículo	Rigidez nas formas de ensinar	Redução da participação	Flexibilização dos meios de acesso ao conhecimento
Avaliação	Utilização exclusiva de instrumentos padronizados	Dificuldade de demonstrar determinadas aprendizagens	Diversificação dos procedimentos
Atitudes	Preconceito, infantilização e baixa expectativa	Isolamento e redução da autonomia	Formação e transformação da cultura institucional
Acessibilidade	Barreiras físicas, pedagógicas, comunicacionais e tecnológicas	Restrição da participação	Identificação e eliminação progressiva das barreiras
Recursos humanos	Quantidade insuficiente ou falta de articulação entre profissionais	Sobrecarga e fragmentação	Planejamento sistêmico e investimento
Família e rede	Fragilidade da comunicação e da intersetorialidade	Descontinuidade das ações	Definição de responsabilidades e fortalecimento do diálogo

Fonte: elaborado pela autora 2026.

Observar esses desafios em conjunto ajuda a evitar duas interpretações igualmente problemáticas. A primeira seria afirmar que a inclusão já está plenamente consolidada porque existe uma legislação abrangente; a segunda seria considerar que as dificuldades encontradas demonstram que a proposta inclusiva não é possível.

Nenhuma delas contempla a complexidade do processo. Os avanços são reais, assim como permanecem obstáculos que precisam ser enfrentados com políticas consistentes, investimento e reorganização das práticas.

Também é necessário reconhecer que nem todas as escolas partem das mesmas condições. A UNESCO (2020) mostra que desigualdades sociais, territoriais e econômicas interferem sobre as oportunidades educacionais. Uma rede com profissionais especializados, infraestrutura acessível e formação sistemática encontra possibilidades diferentes daquela que precisa conviver com carências persistentes.

Essa diferença precisa aparecer quando se avaliam resultados, para que a responsabilidade institucional não seja confundida com a culpabilização daqueles que trabalham em contextos de maior vulnerabilidade.

Ao mesmo tempo, limitações estruturais não deveriam impedir mudanças que dependem principalmente da revisão das relações e das expectativas. Freire (1996) lembra que ensinar pressupõe respeito ao sujeito que aprende e abertura para reconhecer sua participação no processo. Essa perspectiva oferece uma dimensão humana fundamental à implementação das políticas: nenhuma estrutura normativa será suficiente quando o estudante continua sendo olhado prioritariamente pelo que não consegue fazer.

O desafio maior está, portanto, em aproximar o direito estabelecido da experiência vivenciada. Quando essa aproximação ocorre, a legislação deixa de ser somente um documento consultado em situações de conflito e passa a orientar decisões sobre currículo, formação, acessibilidade, planejamento e convivência. Trata-se de um processo que exige continuidade, porque novas necessidades aparecem e as próprias práticas precisam ser revistas à medida que a instituição aprende com sua experiência.

É nesse cenário que a formação dos profissionais adquire uma função especialmente relevante. Não se trata de esperar que um curso resolva todas as dificuldades, mas de criar espaços permanentes nos quais professores, gestores e demais trabalhadores possam estudar, compartilhar experiências e construir respostas mais conscientes.

Os obstáculos analisados ao longo deste tópico mostram que a inclusão não depende apenas de saber o que a legislação determina, mas também de desenvolver condições profissionais e institucionais para compreender como esses direitos podem ganhar forma na realidade escolar. Essa discussão fundamenta o próximo tópico, dedicado à formação continuada e à atuação dos profissionais para o fortalecimento das práticas inclusivas.

1.7 Formação continuada e atuação dos profissionais para o fortalecimento das práticas inclusivas

A formação continuada ocupa um lugar central quando se discute a construção de práticas inclusivas, sobretudo porque nenhuma formação inicial consegue antecipar todas as situações que serão encontradas ao longo da trajetória profissional. A escola muda, os estudantes apresentam necessidades diversas, novas políticas são implementadas e conhecimentos pedagógicos são constantemente revistos. Rosa, Silva e Azevedo (2025) compreendem a formação continuada como um processo que precisa articular reflexão, experiências concretas e desenvolvimento profissional, afastando-se da ideia de que formar significa apenas transmitir informações aos professores. A pesquisa das autoras evidencia, inclusive, uma valorização das propostas reflexivas e colaborativas nas produções brasileiras analisadas.

Pensar dessa maneira modifica também o lugar ocupado pelo professor no processo formativo. Ele deixa de ser alguém que simplesmente recebe técnicas produzidas por outros e passa a ser reconhecido como profissional que constrói conhecimentos a partir da relação entre estudo, experiência, reflexão e diálogo. Essa compreensão aproxima-se da concepção defendida por Freire

(1996), para quem ensinar e aprender constituem movimentos que não se encontram completamente separados. Ao tratar dessa reciprocidade, o autor afirma que “quem ensina aprende ao ensinar e quem aprende ensina ao aprender” (Freire, 1996, p. 25).

A afirmação de Freire possui particular significado quando transportada para o campo da inclusão. O professor pode conhecer fundamentos teóricos, legislações e características relacionadas a determinadas deficiências, mas é no contato com sujeitos concretos que muitos desses conhecimentos ganham novos sentidos. Cada estudante apresenta uma história, um modo de comunicação, interesses e possibilidades que não podem ser completamente explicados por categorias gerais. Por isso, a formação precisa oferecer fundamentos para a atuação sem criar a expectativa de que existam receitas capazes de responder antecipadamente a todas as situações.

Essa preocupação aparece com força no estudo de Rosa, Silva e Azevedo (2025). Ao examinarem produções brasileiras publicadas entre 2014 e 2024, as autoras identificaram apenas 17 trabalhos diretamente relacionados ao recorte investigado, revelando que ainda há espaço para ampliar a produção científica sobre formação continuada na Educação Especial Inclusiva. Mais importante, contudo, foi a identificação de três eixos recorrentes: relação entre formação e ensino, trabalho colaborativo e constituição da identidade profissional. Esses elementos mostram que o desenvolvimento profissional não deveria acontecer afastado das experiências reais de escolarização.

Uma das fragilidades está justamente nas formações que permanecem excessivamente centradas em aspectos normativos. Conhecer leis e políticas é necessário, mas saber que determinado direito existe não responde sozinho a perguntas cotidianas como: de que forma organizar uma atividade acessível? Como avaliar um estudante que utiliza outra maneira de comunicação? Como articular o trabalho da sala comum ao Atendimento Educacional Especializado? Rosa, Silva e Azevedo (2025) verificaram um descompasso entre algumas necessidades manifestadas pelos profissionais e formações concentradas em conteúdos normativos, com menor aprofundamento de aspectos metodológicos.

Essa constatação não diminui a importância do conhecimento legal. Pelo contrário, um profissional que desconhece os direitos dos estudantes pode naturalizar situações que deveriam ser enfrentadas. A questão está em não separar legislação e prática pedagógica. A formação ganha maior significado quando o estudo das políticas é acompanhado de situações que permitam compreender suas repercussões sobre planejamento, currículo, avaliação, acessibilidade e relações escolares. Dessa forma, o texto normativo deixa de ser algo distante e passa a orientar decisões que fazem parte da rotina.

Dantas, Farias e Bezerra (2024) oferecem uma contribuição concreta para essa discussão ao analisarem as percepções de 64 professores que concluíram uma especialização em Atendimento Educacional Especializado na Paraíba. As autoras identificaram que a participação no processo formativo auxiliou os profissionais a enfrentar desafios vivenciados em sala de aula e favoreceu a adoção de metodologias colaborativas, acolhedoras e inclusivas. Esse resultado reforça que formações estruturadas e relacionadas ao campo de atuação podem repercutir sobre a segurança e as escolhas profissionais.

Ao mesmo tempo, formação continuada não deveria ser confundida com especialização exclusiva em determinadas deficiências. Conhecer características específicas pode ser necessário em muitos contextos, porém uma escola inclusiva também precisa de profissionais capazes de planejar diante da heterogeneidade. Mantoan (2015) contribui para esse entendimento ao questionar práticas organizadas a partir de um modelo idealizado de estudante. Formar para a inclusão envolve, portanto, ampliar o repertório pedagógico sem transformar cada diferença em uma situação que dependa obrigatoriamente de uma formação especializada antes que o professor possa agir.

É nesse ponto que o Desenho Universal para a Aprendizagem oferece possibilidades interessantes para os processos formativos. Zerbato e Mendes (2021) desenvolveram uma pesquisa de formação docente fundamentada nos princípios do DUA, aproximando investigação e construção de práticas inclusivas. A proposta contribui para deslocar o planejamento de uma lógica predominantemente corretiva — na qual primeiro se elabora uma aula para um

padrão de estudante e depois se fazem adaptações — para outra em que diferentes formas de aprender são consideradas desde o início.

Essa mudança não elimina a necessidade de apoios individualizados. Há estudantes que continuarão necessitando de recursos, estratégias ou acompanhamento específico. O que se procura evitar é que toda diferença gere automaticamente uma atividade separada. Costa-Renders (2025), ao revisar estudos sobre o DUA e Educação Especial, identifica seu potencial para a construção de práticas que considerem a variabilidade presente nas salas de aula. Dessa maneira, a formação docente pode favorecer planejamentos mais flexíveis antes mesmo de determinada barreira produzir exclusão.

O professor da classe comum, entretanto, não deveria ser colocado sozinho diante dessa responsabilidade. Medeiros et al. (2024) enfatizam que a escolarização dos estudantes público da Educação Especial demanda articulação entre profissionais e formas coletivas de organização. Os autores chegam a afirmar que “o trabalho coletivo se coloca como uma possibilidade de formação para todos(as)” (Medeiros et al., 2024, p. 15). Essa compreensão aproxima formação e cotidiano: uma reunião pedagógica, quando realmente destinada à análise do ensino, também pode se transformar em espaço de desenvolvimento profissional.

O valor desses momentos está na possibilidade de discutir situações concretas sem reduzir a formação à procura de soluções imediatas. Uma equipe pode analisar por que determinado estudante participa pouco, observar barreiras presentes na atividade, avaliar os recursos utilizados e pensar em novas possibilidades. Nesse movimento, diferentes profissionais contribuem com seus conhecimentos e aprendem uns com os outros. Medeiros et al. (2024) defendem justamente a corresponsabilização dos diferentes segmentos pela formação dos estudantes, evitando que a responsabilidade seja continuamente delegada de um profissional para outro.

Essa articulação é particularmente importante na relação entre professores da classe comum e docentes do Atendimento Educacional Especializado. Quando os dois trabalham sem comunicação, o AEE corre o risco de se transformar em um espaço paralelo, pouco relacionado àquilo que o

estudante vivencia no restante do período escolar. O Caderno Pedagógico dedicado ao Atendimento Educacional Especializado, publicado pelo Ministério da Educação em 2026, reafirma a importância da formação inicial e continuada dos profissionais que atuam nesse serviço e de sua articulação com o processo de escolarização.

O professor especializado possui conhecimentos que podem contribuir significativamente para a identificação de barreiras, seleção de recursos e construção de estratégias de acessibilidade. Isso não significa que ele deva assumir sozinho a aprendizagem do estudante. Medeiros et al. (2024) observam que a articulação entre ensino comum e especial constitui um dos pontos relevantes para a organização de práticas inclusivas. Quando existe planejamento compartilhado, conhecimentos especializados podem circular pela instituição e beneficiar não apenas um aluno específico, mas o trabalho pedagógico desenvolvido com toda a turma.

A coordenação pedagógica também possui uma responsabilidade que merece ser destacada. Seu trabalho pode aproximar formação continuada, planejamento e acompanhamento das práticas, evitando que os momentos formativos aconteçam completamente separados das questões enfrentadas pelos professores. Libâneo (2018) compreende a dimensão pedagógica como parte central da organização escolar, o que coloca a coordenação em uma posição privilegiada para promover reflexão coletiva sobre ensino, currículo e aprendizagem. Na perspectiva inclusiva, essa mediação pode ajudar a transformar dúvidas individuais em questões discutidas institucionalmente.

A atuação da equipe gestora segue direção semelhante. A direção não precisa possuir domínio técnico sobre todas as especificidades da Educação Especial, mas necessita reconhecer as necessidades formativas da equipe e criar condições para que elas sejam enfrentadas. Isso envolve organizar tempos, favorecer encontros, articular profissionais e buscar apoio junto às redes de ensino. Medeiros et al. (2024) identificam a gestão como mediadora importante dos processos de escolarização e da articulação entre políticas, redes de apoio e práticas desenvolvidas na instituição.

Lück (2009) também ajuda a compreender por que essa organização é indispensável. A formação dificilmente produzirá mudanças duradouras quando o profissional retorna para um ambiente que não oferece condições para aplicar, discutir ou avaliar aquilo que estudou. Nesse sentido, a cultura institucional pode favorecer ou enfraquecer o desenvolvimento profissional. Uma equipe que possui espaço para compartilhar dificuldades tende a produzir relações formativas distintas daquela em que admitir uma dúvida é interpretado como sinal de incompetência.

É importante, portanto, que a formação inclusiva também seja um espaço no qual o professor possa falar sobre aquilo que ainda não sabe. A expectativa de que ele tenha respostas imediatas para toda situação pode produzir insegurança e práticas improvisadas. Reconhecer uma dificuldade não significa falta de compromisso. Muitas vezes, representa justamente o primeiro passo para buscar conhecimentos, dialogar com outros profissionais e construir alternativas mais adequadas. Freire (1996) oferece sustentação a essa postura ao defender a consciência do inacabamento como elemento constitutivo do trabalho educativo.

Outro aspecto fundamental diz respeito à formação do profissional de apoio escolar. Sua presença tem crescido no cotidiano de muitas instituições, mas ainda existem dúvidas sobre limites e atribuições de sua atuação. O Caderno Pedagógico *Educação Inclusiva e Profissional de Apoio Escolar*, publicado pelo MEC em 2026, dedica parte específica à formação continuada desses trabalhadores. Isso é particularmente relevante porque o apoio precisa favorecer autonomia e participação, evitando que o profissional se transforme em substituto do professor ou em única referência do estudante dentro da instituição.

A formação desses trabalhadores precisa acontecer em diálogo com a equipe pedagógica. Quando cada profissional recebe orientações isoladas, aumentam as possibilidades de atuação fragmentada. Professor regente, AEE, apoio escolar, coordenação e gestão possuem funções distintas, mas todas elas se encontram na experiência vivenciada pelo mesmo estudante. A qualidade dessa experiência depende, em grande parte, da clareza sobre

responsabilidades e da capacidade de comunicação entre aqueles que participam de sua escolarização.

A tecnologia assistiva constitui outra área em que a atualização profissional se mostra necessária. Dispor de recursos não garante seu uso adequado, assim como conhecer uma ferramenta não significa compreender automaticamente sua função pedagógica. O Caderno de Educação Inclusiva e Tecnologia Assistiva publicado pelo MEC em 2026 situa esses recursos dentro de uma perspectiva voltada à autonomia, à participação e à eliminação de barreiras. A formação precisa, portanto, ultrapassar o treinamento técnico e incluir perguntas sobre quando utilizar determinado recurso, para qual finalidade e com quais impactos sobre a participação do estudante.

A avaliação da aprendizagem também deveria integrar os processos formativos. Muitas dúvidas enfrentadas pelos professores aparecem quando chega o momento de avaliar estudantes que participaram de atividades por caminhos diferentes. Formar para uma perspectiva inclusiva exige discutir o que está sendo avaliado, quais objetivos precisam ser preservados e quais meios podem variar. Zerbato e Mendes (2021) contribuem para esse movimento ao aproximarem o DUA de possibilidades diversificadas de participação e expressão da aprendizagem. A flexibilidade não implica ausência de critérios, mas maior coerência entre objetivo pedagógico e instrumento utilizado.

Quadro 6 – Eixos da formação continuada para o fortalecimento das práticas inclusivas

Eixo formativo	Aspectos a serem trabalhados	Possíveis repercussões na atuação profissional
Fundamentos da inclusão	Direitos, diversidade, equidade e enfrentamento das barreiras	Revisão de concepções e expectativas sobre os estudantes
Planejamento pedagógico	Flexibilização, DUA e diferentes formas de participação	Ampliação das possibilidades de acesso ao currículo
Trabalho colaborativo	Articulação entre ensino comum, AEE, coordenação e apoio escolar	Redução da fragmentação das responsabilidades
Avaliação	Diversificação dos instrumentos e análise dos objetivos de aprendizagem	Maior possibilidade de reconhecer diferentes formas de demonstrar conhecimentos
Acessibilidade	Barreiras físicas, comunicacionais, pedagógicas, digitais e atitudinais	Organização de ambientes mais participativos
Tecnologia assistiva	Seleção, utilização e acompanhamento dos recursos	Maior autonomia e participação dos estudantes

Reflexão sobre a prática	Estudo de situações reais e análise coletiva das experiências	Desenvolvimento da capacidade de revisar estratégias
Cultura institucional	Diálogo, pertencimento, combate ao capacitismo e corresponsabilidade	Fortalecimento de relações mais inclusivas
Políticas educacionais	Conhecimento dos direitos, serviços e responsabilidades profissionais	Maior aproximação entre normativas e práticas escolares

Fonte: elaborado pela autora 2026.

Os eixos apresentados no quadro mostram que uma formação voltada à inclusão precisa ser mais ampla do que cursos organizados por diagnósticos. Evidentemente, conhecimentos específicos continuam sendo necessários, especialmente diante de determinadas demandas. Contudo, a atuação profissional também exige competências relacionadas à acessibilidade, colaboração, planejamento, avaliação e compreensão das barreiras. A formação ganha consistência quando ajuda o profissional a compreender o estudante sem reduzi-lo à deficiência ou a uma classificação clínica.

Rosa, Silva e Azevedo (2025) encontraram justamente uma valorização da formação reflexiva, dialógica e colaborativa nas produções que analisaram. Ao mesmo tempo, identificaram dificuldades para que esses princípios se concretizem nas práticas e para que seus efeitos sejam adequadamente avaliados. Essa observação é importante porque impede uma compreensão idealizada segundo a qual realizar encontros formativos seria suficiente para modificar imediatamente aquilo que acontece em sala de aula.

Mudanças pedagógicas precisam de acompanhamento. Um professor pode sair de determinada formação motivado a experimentar uma nova estratégia e encontrar dificuldades durante sua aplicação. Se o processo termina no encontro formativo, aquela dificuldade poderá levá-lo a abandonar a experiência.

Quando existem momentos posteriores de diálogo, porém, torna-se possível analisar o que aconteceu, compreender os limites encontrados e pensar em ajustes. A formação continuada ganha sentido justamente por assumir que aprender profissionalmente também envolve testar, avaliar e reconstruir.

Dantas, Farias e Bezerra (2024) reforçam essa perspectiva ao mostrarem que professores participantes de uma formação especializada perceberam

contribuições não somente no domínio de conhecimentos, mas também na utilização de abordagens colaborativas e inclusivas. Esse resultado indica que o desenvolvimento profissional pode alcançar concepções e modos de atuação, desde que os processos formativos consigam dialogar com as situações que os docentes realmente enfrentam.

Nesse contexto, uma preocupação importante é evitar que a formação inclusiva fortaleça involuntariamente uma visão excessivamente especializada da docência. Se cada necessidade for apresentada como algo que somente um especialista consegue compreender, professores da sala comum podem se sentir ainda menos preparados.

A formação deveria produzir o movimento contrário: oferecer conhecimentos específicos quando necessários e, simultaneamente, fortalecer a capacidade do professor de observar, planejar, dialogar e construir possibilidades com os recursos disponíveis e com o apoio dos demais profissionais.

Costa-Renders (2025) chama atenção para a importância de pensar práticas capazes de considerar a variabilidade presente nas turmas, especialmente quando discute o DUA como suporte ao ensino inclusivo. Essa perspectiva traz uma contribuição importante à formação: o professor não precisa esperar conhecer todas as características de todos os futuros estudantes para começar a tornar sua prática mais acessível. Pode desenvolver, desde já, uma postura pedagógica que reconheça diferentes maneiras de acessar informações, participar e demonstrar aquilo que foi aprendido.

Essa mudança exige também que o profissional tenha autonomia para pensar pedagogicamente. Uma formação baseada exclusivamente em protocolos pode produzir segurança momentânea, mas dificilmente contempla a diversidade de situações existentes.

Freire (1996) oferece uma contribuição especialmente pertinente ao afirmar que “ensinar não é transferir conhecimento” (p. 47). Aplicada à formação docente, a mesma ideia convida a superar processos em que formadores entregam respostas prontas para que professores simplesmente as reproduzam.

A formação continuada pode, assim, tornar-se um espaço para desenvolver aquilo que talvez seja uma das competências mais importantes diante da diversidade: a capacidade de tomar decisões pedagógicas fundamentadas. Nem sempre haverá uma orientação pronta para determinada situação. O profissional precisará observar o estudante, compreender o objetivo de aprendizagem, identificar barreiras, conversar com colegas, analisar recursos e decidir qual caminho parece mais adequado. Quanto mais consistente for sua formação, maior tende a ser sua possibilidade de fazer essas escolhas de modo consciente.

As atuais políticas brasileiras também reconhecem a formação como parte da implementação da Educação Especial Inclusiva. A Política Nacional de Educação Especial Inclusiva, instituída em 2025 e regulamentada em 2026, vincula a consolidação do sistema inclusivo à formação continuada e à organização de redes capazes de apoiar os profissionais da educação.

A presença dessa dimensão na política reforça que os direitos educacionais não podem ser acompanhados apenas de cobranças sobre aquilo que profissionais e escolas precisam fazer; devem existir condições para que consigam desenvolver os conhecimentos necessários.

Os Cadernos Pedagógicos publicados pelo MEC em 2026 seguem essa direção ao tratar separadamente de temas como fundamentos da política, AEE, tecnologia assistiva, profissional de apoio e gestão. Embora esses materiais não substituam processos formativos construídos pelas redes e instituições, podem funcionar como subsídios para estudos coletivos, oficinas e planejamento de ações que aproximem as orientações nacionais das realidades locais.

Nesse sentido, a escola pode ser compreendida também como espaço de formação dos próprios profissionais. Isso não significa retirar do Estado ou das redes de ensino a responsabilidade pela oferta de programas estruturados. Significa reconhecer que parte importante do desenvolvimento profissional acontece quando a equipe se reúne para compreender aquilo que vive. Medeiros et al. (2024) destacam justamente as ações coletivas como possibilidade de identificação de elementos materiais e conceituais necessários para responder às trajetórias de aprendizagem.

Uma reunião pedagógica, portanto, pode assumir sentidos muito diferentes. Pode limitar-se à transmissão de avisos administrativos ou transformar-se em oportunidade para estudar uma dificuldade, compartilhar uma experiência que deu certo, analisar uma atividade ou compreender determinada orientação política.

A diferença está na intencionalidade atribuída a esse tempo. Em uma instituição comprometida com a aprendizagem de todos, formar profissionais também significa preservar espaços nos quais seja possível pensar sobre o próprio trabalho.

A atuação inclusiva não depende apenas de conhecimentos técnicos. Ela envolve disposição para ouvir, rever expectativas e reconhecer que algumas práticas consolidadas podem precisar ser transformadas. Rosa, Silva e Azevedo (2025) concluem que a formação continuada precisa favorecer escuta, diálogo e reconstrução das práticas, compreendendo o desenvolvimento profissional como um processo contínuo e humanizador. Essa concepção se aproxima do que a realidade escolar exige: profissionais capazes não apenas de aplicar métodos, mas de interpretar situações e aprender com elas.

Por essa razão, a formação continuada precisa alcançar professores, equipes gestoras, coordenadores pedagógicos, profissionais do Atendimento Educacional Especializado e trabalhadores de apoio, respeitando as especificidades de cada função sem perder de vista o objetivo comum.

A inclusão se fragiliza quando cada profissional conhece apenas sua própria tarefa e desconhece como ela se relaciona com as demais. Uma escola mais articulada depende de pessoas que compreendam tanto suas atribuições quanto a necessidade de construir respostas coletivamente.

Fortalecer práticas inclusivas significa, portanto, investir na formação como processo permanente, contextualizado e compartilhado. Não se trata de formar profissionais para que dominem respostas definitivas, mas para que desenvolvam conhecimentos e segurança suficientes para continuar aprendendo diante das diferenças encontradas. Nesse percurso, teoria e experiência não precisam disputar espaço: uma ajuda a interpretar a outra. É justamente essa possibilidade de formação construída pelo diálogo e pela

participação que fundamenta o próximo tópico, no qual serão discutidas estratégias de gestão, trabalho colaborativo e oficinas pedagógicas para a construção de uma escola equitativa.

1.8 Estratégias de gestão, trabalho colaborativo e oficinas pedagógicas para a construção de uma escola equitativa

Construir uma escola equitativa exige transformar princípios amplos em escolhas que façam sentido dentro da realidade de cada instituição. Depois de reconhecer direitos, identificar barreiras e discutir os desafios envolvidos na escolarização de diferentes estudantes, torna-se necessário pensar em caminhos que aproximem essas reflexões da prática. Nesse movimento, as estratégias institucionais não deveriam surgir como ações isoladas ou respostas emergenciais diante de uma dificuldade específica. Elas precisam fazer parte de um modo de organizar o trabalho no qual planejamento, participação, acompanhamento e formação caminhem juntos. Medeiros et al. (2024) mostram que a organização da escola interfere diretamente nos processos de escolarização e destacam a articulação entre ensino comum e Educação Especial como uma dimensão necessária à consolidação de práticas mais democráticas.

Essa perspectiva modifica o próprio sentido atribuído às estratégias de gestão. Não se trata de produzir uma lista de procedimentos que possa ser reproduzida igualmente em qualquer contexto, pois cada instituição possui necessidades, recursos e relações próprias. O primeiro passo está em conhecer a realidade com a qual se trabalha. Observar quem participa das atividades, quais dificuldades aparecem com maior frequência, como os profissionais estão organizados e onde se encontram as principais barreiras permite tomar decisões menos genéricas. Lück (2009) ajuda a compreender a escola como uma organização dinâmica, na qual as ações de seus diferentes participantes precisam encontrar articulação em torno dos objetivos educacionais.

O planejamento institucional ganha importância justamente porque reduz a dependência de improvisações. Quando a atenção à diversidade aparece somente depois que um problema se torna urgente, muitas decisões são tomadas sob pressão. Uma organização mais preventiva procura antecipar necessidades sem imaginar que será possível prever todas as situações. O Projeto Político-Pedagógico pode assumir essa função quando deixa de ser um documento formal e passa a registrar compromissos, responsabilidades, prioridades e formas de acompanhamento que orientem a atuação coletiva.

Medeiros et al. (2024, p. 18) reforçam essa compreensão ao afirmarem que **“a gestão democrática se coloca como uma política que abre espaço para a participação, a diversidade de ideias e a cooperação”**. A afirmação evidencia que a construção da equidade depende também da circulação da palavra e da possibilidade de diferentes profissionais participarem das decisões. Quanto mais complexas forem as necessidades vivenciadas, menos adequado parece esperar que uma única pessoa encontre todas as respostas.

A participação, contudo, precisa produzir consequências reais. Reunir professores para comunicar decisões previamente tomadas não configura trabalho colaborativo. Paro (2016) permite pensar a gestão democrática a partir de uma participação efetiva nos processos decisórios, o que pressupõe reconhecer os sujeitos da comunidade escolar como participantes da construção da própria instituição. Na perspectiva aqui discutida, isso significa criar espaços nos quais dificuldades possam ser apresentadas sem constrangimento e propostas possam ser debatidas antes de serem incorporadas ao cotidiano.

O trabalho colaborativo adquire um significado especial nesse cenário. Na análise desenvolvida por Medeiros et al. (2024), as ações coletivas aparecem associadas à necessidade de aproximar o ensino comum e o especial, superando uma organização na qual determinados profissionais acabam trabalhando de maneira solitária. Os autores observam que esse movimento requer formação continuada, planejamento articulado e projetos político-pedagógicos que incorporem a perspectiva inclusiva. Portanto, colaboração não pode depender apenas da disposição pessoal de professores que conseguem encontrar alguns minutos para conversar.

É necessário que existam condições institucionais para que essa troca aconteça. Horários para planejamento conjunto, reuniões pedagógicas com objetivos claros, circulação de informações relevantes e definição das responsabilidades de cada profissional são medidas aparentemente simples, mas capazes de alterar significativamente a qualidade da articulação. Quando o encontro acontece apenas no corredor ou nos minutos que antecedem uma aula, decisões importantes ficam sujeitas à urgência e à disponibilidade individual.

A corresponsabilidade é um dos princípios mais importantes nesse processo. Medeiros et al. (2024) defendem que cabe à organização escolar favorecer condições para que os diferentes segmentos se percebam responsáveis pela formação dos estudantes, em vez de delegarem essa tarefa uns aos outros. Essa perspectiva ajuda a superar frases ainda presentes em determinados contextos, como a ideia de que um estudante “é do AEE” ou “é do profissional de apoio”. O estudante pertence à escola, e os diferentes profissionais participam de sua experiência educacional a partir das atribuições próprias de cada função.

Essa articulação não significa que todos façam a mesma coisa. O professor da sala comum, o docente do Atendimento Educacional Especializado, o coordenador pedagógico, o profissional de apoio e a equipe gestora possuem responsabilidades diferentes. O trabalho coletivo torna-se produtivo justamente quando essas diferenças profissionais se complementam. Não se busca apagar especialidades, mas evitar que elas se transformem em fronteiras que impeçam o diálogo.

Uma estratégia importante consiste na criação de momentos sistemáticos de análise das barreiras encontradas pelos estudantes. Em vez de reuniões centradas apenas na pergunta sobre o que determinado aluno “não consegue fazer”, a equipe pode discutir quais elementos da atividade, do ambiente, da comunicação ou da avaliação estão dificultando sua participação. Esse deslocamento muda o sentido da conversa. A necessidade individual continua sendo considerada, mas deixa de ser a única explicação possível para a dificuldade.

O acompanhamento também precisa fazer parte desse processo. Uma estratégia utilizada durante determinado período pode funcionar bem e depois deixar de responder às necessidades existentes. Por isso, planejamento inclusivo não deve ser entendido como decisão definitiva. Registrar experiências, observar participação e rever medidas adotadas permite que a equipe aprenda com aquilo que realiza. Essa postura evita tanto a repetição automática de práticas quanto o abandono prematuro de uma proposta diante da primeira dificuldade.

O Desenho Universal para a Aprendizagem oferece uma contribuição especialmente interessante para esse modo de planejar. Zerbato e Mendes (2021) investigaram um programa formativo que envolveu professores da Educação Básica e estudantes de licenciatura, utilizando situações reais e fictícias, discussões coletivas e elaboração conjunta de planos de aula. As autoras verificaram que as estratégias fundamentadas no DUA e na colaboração favoreceram práticas mais coerentes com a diversidade encontrada nas classes comuns.

Ao explicarem a contribuição do DUA, Zerbato e Mendes (2021, p. 1) destacam que essa abordagem **“permite a criação de meios de acessibilidade ao ensino para um aprendizado sem barreiras”**. Essa compreensão é importante porque retira o planejamento de uma lógica exclusivamente reativa. Em vez de elaborar uma proposta única e somente depois descobrir quem não conseguiu participar dela, considera-se desde o início que diferentes estudantes poderão necessitar de distintas formas de envolvimento, representação e expressão.

A experiência apresentada pelas autoras também oferece elementos relevantes para pensar processos formativos dentro das próprias escolas. O programa analisado foi desenvolvido ao longo de onze encontros e utilizou debates, análise de casos, vídeos, imagens, textos, materiais concretos e elaboração colaborativa de planos de aula. As atividades eram avaliadas e reorganizadas conforme as demandas apresentadas pelos participantes. Mais do que o número de encontros, interessa aqui perceber a lógica utilizada: os

profissionais não foram colocados diante de conteúdos prontos para simplesmente escutar; participaram da análise e da produção das estratégias.

É exatamente nesse ponto que as oficinas pedagógicas podem se tornar uma alternativa significativa de formação continuada. Uma oficina não precisa reproduzir o formato tradicional de uma palestra, na qual poucas pessoas falam e as demais permanecem ouvindo durante todo o encontro. Quando bem organizada, ela possibilita estudo, diálogo, experimentação, análise de situações e produção coletiva. O profissional não abandona sua experiência para entrar no processo formativo; ao contrário, aquilo que ele vivencia torna-se parte do material sobre o qual o grupo pensa.

Rosa, Silva e Azevedo (2025), ao examinarem a produção brasileira sobre formação continuada em Educação Especial Inclusiva, encontraram uma valorização recorrente de processos reflexivos, dialógicos e colaborativos. As autoras também identificaram dificuldades para a implementação efetiva dessas propostas e para a avaliação de seus impactos sobre a prática profissional. Esse resultado ajuda a compreender que uma oficina não deveria existir apenas para preencher uma carga horária de formação. Precisa ser pensada a partir de uma necessidade clara e produzir alguma continuidade depois de sua realização.

A oficina pedagógica ganha maior sentido quando começa pela realidade dos participantes. É diferente abrir uma formação apresentando uma longa sequência de conceitos e iniciar perguntando quais barreiras têm aparecido no cotidiano, quais situações estão produzindo maior insegurança e quais experiências já apresentaram bons resultados. Essa escuta inicial permite reconhecer saberes construídos pelos profissionais e, ao mesmo tempo, identificar aspectos que precisam ser aprofundados teoricamente.

Freire (1996) contribui de maneira importante para fundamentar essa escolha ao compreender a educação como processo que exige diálogo e participação dos sujeitos na construção do conhecimento. Aplicada à formação profissional, essa perspectiva impede que o educador seja tratado como alguém vazio que precisa receber respostas prontas. O professor chega a uma oficina trazendo experiências, dúvidas, conhecimentos, práticas consolidadas e até mesmo contradições. O trabalho formativo precisa dialogar com esse repertório

para que novos conhecimentos possam produzir reflexão verdadeira sobre a prática.

Isso não significa transformar uma oficina em uma conversa sem fundamentação. O diálogo precisa estar acompanhado do estudo. Documentos educacionais, pesquisas, situações reais, recursos pedagógicos e diferentes possibilidades metodológicas podem compor os materiais de trabalho. A formação torna-se mais consistente quando os participantes conseguem relacionar aquilo que está sendo estudado com decisões concretas: como organizar determinada atividade, como identificar uma barreira, como favorecer autonomia ou como planejar diferentes meios de participação.

Zerbato e Mendes (2021) oferecem um exemplo bastante próximo dessa concepção ao descreverem encontros nos quais os participantes analisaram casos de ensino, discutiram textos e construíram coletivamente planos de aula. A relevância dessa experiência para uma oficina voltada à equidade está na aproximação entre reflexão e produção. Ao final de uma atividade formativa, o profissional pode sair não apenas com novas informações, mas com uma estratégia construída, debatida e relacionada à realidade em que trabalha.

Quadro 7 – Estratégias institucionais para o fortalecimento de uma escola equitativa

Estratégia	Como pode ser desenvolvida	Contribuição esperada
Diagnóstico institucional de barreiras	Escuta da equipe, análise do cotidiano e identificação de dificuldades de participação	Aproxima as decisões das necessidades reais da instituição
Planejamento coletivo	Encontros periódicos entre professores, AEE, coordenação e demais profissionais	Reduz ações fragmentadas e fortalece a corresponsabilidade
Revisão do PPP	Inserção de princípios, responsabilidades e ações relacionadas à equidade	Transforma a perspectiva inclusiva em compromisso institucional
Estudos de situações reais	Discussão pedagógica de casos preservando a identidade dos estudantes	Desenvolve capacidade de análise e tomada de decisão
Planejamento com base no DUA	Diversificação das formas de engajamento, representação e expressão	Amplia o acesso às experiências de aprendizagem
Oficinas pedagógicas	Atividades formativas com diálogo, estudo, experimentação e produção coletiva	Aproxima formação e necessidades vivenciadas pelos profissionais

Escuta de estudantes e famílias	Criação de canais permanentes de participação	Permite identificar barreiras pouco percebidas pela equipe
Monitoramento das estratégias	Registros, avaliação das ações e replanejamento	Evita cristalização de práticas que deixaram de responder às necessidades
Articulação com redes de apoio	Definição de fluxos de diálogo com outros serviços quando necessário	Amplia possibilidades sem retirar da escola sua responsabilidade pedagógica

Fonte: elaborado pela autora 2026.

As estratégias reunidas no quadro não devem ser entendidas como uma sequência rígida. Uma instituição pode necessitar começar pela formação dos profissionais, enquanto outra talvez precise primeiro reorganizar o planejamento coletivo ou estabelecer uma comunicação mais próxima com as famílias.

A equidade pressupõe justamente abandonar respostas únicas para realidades diferentes. O que precisa permanecer comum é a intenção de analisar barreiras e construir condições para que os estudantes tenham oportunidades efetivas de participação e aprendizagem.

Nesse processo, a oficina pode ainda contribuir para aproximar profissionais que raramente têm oportunidade de pensar juntos. Professores da sala comum, AEE, coordenação, apoio e gestão enxergam o cotidiano a partir de posições distintas.

Quando essas experiências são colocadas em diálogo, uma situação inicialmente percebida de uma única maneira pode ganhar novas interpretações. O trabalho coletivo não elimina divergências; ele permite que elas sejam utilizadas para ampliar a compreensão do problema.

A formação em pequenos grupos pode ser particularmente produtiva para esse objetivo. Em uma oficina, os participantes podem receber uma situação-problema e analisar quais barreiras estão presentes, quais potencialidades foram ignoradas e quais mudanças poderiam ampliar a participação.

Posteriormente, as propostas podem ser socializadas, discutidas e relacionadas aos fundamentos estudados. A experiência formativa analisada por Zerbato e Mendes (2021) demonstrou justamente o potencial da reflexão conjunta e da elaboração coletiva de ações pedagógicas.

Outro cuidado importante está em evitar oficinas excessivamente centradas nos diagnósticos. Uma formação pode abordar conhecimentos sobre deficiência, TEA, altas habilidades ou outras condições quando isso for necessário, mas não deveria terminar na descrição de características. O risco está em o participante aprender listas sobre determinado diagnóstico e continuar sem saber como reorganizar uma atividade ou identificar uma barreira. Mantoan (2015) contribui para essa discussão ao deslocar a atenção do enquadramento dos estudantes para a transformação da própria organização educacional.

Isso explica por que uma oficina voltada à construção de uma escola equitativa precisa tratar também de situações aparentemente comuns. Uma avaliação que permite somente uma forma de resposta, um material inacessível, uma reunião em que determinadas vozes nunca são ouvidas ou uma atividade que sempre separa os mesmos estudantes constituem questões que podem ser analisadas coletivamente. A formação ganha profundidade quando ajuda os participantes a perceber barreiras que se tornaram tão habituais que deixaram de chamar atenção.

A dimensão prática também não deveria ser confundida com a busca por receitas. Oferecer exemplos pode ser muito útil, mas cada estratégia precisa ser analisada considerando quem são os estudantes, quais objetivos de aprendizagem estão envolvidos e que recursos existem naquele contexto.

Uma mesma proposta pode favorecer determinada turma e precisar de mudanças significativas em outra. O papel da oficina está mais próximo de desenvolver capacidade de análise do que de entregar modelos fechados.

Rosa, Silva e Azevedo (2025) destacam que a produção contemporânea sobre formação continuada tem valorizado processos nos quais reflexão, colaboração e prática aparecem articuladas. Esse achado reforça a importância de pensar ações formativas que não terminem no encontro presencial. Pode ser interessante que os profissionais experimentem posteriormente uma estratégia, registrem o que aconteceu e tenham oportunidade de retornar ao grupo para discutir os resultados. Assim, a formação assume um caráter processual.

O acompanhamento posterior também permite reconhecer que nem toda tentativa produzirá os resultados esperados. Isso faz parte do trabalho

pedagógico. Uma cultura institucional que aceita analisar aquilo que não funcionou cria melhores condições para aprender do que uma organização na qual os profissionais sentem necessidade de apresentar apenas experiências bem-sucedidas. A formação precisa ser um espaço seguro para revisar escolhas sem transformar dificuldades em culpabilização.

As atuais orientações do Ministério da Educação caminham nessa direção ao relacionarem a gestão escolar inclusiva a aspectos como gestão democrática, Projeto Político-Pedagógico, cultura institucional e liderança pedagógica. O volume dedicado à Gestão Escolar Inclusiva integra os Cadernos Pedagógicos da atual política e foi disponibilizado pelo MEC em 2026. A presença desses elementos em um mesmo material reforça que equidade não depende de uma única ação especializada, mas da maneira como a escola organiza suas diferentes dimensões.

A articulação com as famílias também precisa fazer parte desse movimento. Escutar responsáveis não significa transferir para eles a responsabilidade por definir procedimentos pedagógicos, assim como reconhecer o conhecimento que possuem sobre o estudante não diminui o papel profissional da escola.

O diálogo pode revelar estratégias que já funcionam em outros contextos, situações que provocam desconforto e necessidades que ainda não foram percebidas pela equipe. Uma oficina pedagógica pode, inclusive, preparar os profissionais para conduzir essa escuta de maneira menos defensiva e mais colaborativa.

A voz dos estudantes merece atenção semelhante. Uma instituição pode elaborar uma série de medidas acreditando que está promovendo participação e descobrir, ao ouvi-los, que alguns continuam se sentindo isolados. A equidade não pode ser avaliada apenas pelo que os adultos planejaram; também precisa considerar como as experiências são vivenciadas por aqueles a quem as ações se destinam. Criar momentos adequados de escuta, respeitando idade e formas de comunicação, pode fornecer informações valiosas para o replanejamento.

Outro caminho consiste em valorizar aquilo que já funciona. Uma proposta de formação que se concentra somente nas dificuldades pode produzir a

sensação de que a instituição nunca faz nada corretamente. Estratégias bem-sucedidas também precisam ser identificadas, analisadas e compartilhadas. Muitas vezes, um professor desenvolveu uma maneira interessante de organizar grupos, apresentar determinado conteúdo ou favorecer a comunicação e essa experiência permanece restrita à sua sala. O trabalho colaborativo permite transformar conhecimentos individuais em repertório coletivo.

Medeiros et al. (2024) afirmam que as escolas comprometidas com trajetórias diversificadas precisam organizar-se democrática e coletivamente para enfrentar barreiras curriculares, estruturais, conceituais e atitudinais. Essa compreensão sintetiza boa parte da discussão desenvolvida neste tópico: a equidade não nasce de uma técnica isolada, mas de uma organização capaz de observar suas próprias práticas e mobilizar diferentes recursos para transformá-las.

Por isso, estratégias de gestão, colaboração e formação não deveriam ser tratadas como três campos independentes. A gestão cria condições para que a colaboração aconteça; o trabalho coletivo revela necessidades de formação; e as oficinas podem produzir conhecimentos que retornam ao planejamento institucional. Quando esses movimentos se alimentam mutuamente, a perspectiva inclusiva deixa de aparecer apenas como resposta a situações individuais e passa a integrar a maneira como a escola pensa sua própria função.

A oficina pedagógica que será proposta posteriormente nesta tese encontra fundamento justamente nessa compreensão. Sua finalidade não será apresentar uma solução pronta para as dificuldades existentes nas escolas, nem sugerir que um único encontro seja capaz de modificar uma cultura institucional consolidada ao longo de anos.

A proposta parte da possibilidade de criar um espaço organizado de reflexão, estudo e construção coletiva, no qual profissionais possam aproximar os princípios discutidos neste marco teórico das situações concretas vivenciadas no trabalho educacional.

Dessa maneira, o encerramento deste marco teórico conduz a uma compreensão que atravessa todos os tópicos anteriores: políticas públicas asseguram referências e responsabilidades, mas são as relações, as decisões,

a formação e as formas de organização construídas cotidianamente que permitem aproximar esses direitos da experiência dos estudantes.

Uma escola equitativa não se define pela ausência de diferenças ou dificuldades. Ela se reconhece pela capacidade de olhar para essas diferenças sem transformá-las em limites previamente estabelecidos e de construir, coletivamente, condições para que cada estudante tenha oportunidades reais de aprender, participar e pertencer.



CAPÍTULO 2: METODOLOGIA

O presente capítulo apresenta o percurso metodológico adotado para o desenvolvimento desta tese, detalhando as escolhas que orientaram a construção, seleção e análise dos materiais utilizados. Considerando o objetivo de compreender as relações entre políticas públicas, liderança, gestão escolar, educação inclusiva e equidade, optou-se por uma abordagem qualitativa, de natureza bibliográfica e documental, adequada à análise de produções científicas, legislações, políticas educacionais e documentos institucionais relacionados à temática.

Ao longo do capítulo, são apresentados o tipo e a abordagem da investigação, a constituição do corpus, os critérios utilizados para a seleção dos materiais, os procedimentos de análise dos dados e as considerações éticas que orientaram o estudo. Essa organização metodológica buscou assegurar coerência entre o problema, os objetivos e os procedimentos adotados, oferecendo uma base consistente para a interpretação dos resultados discutidos no capítulo seguinte.

2.1 Tipo de pesquisa

Esta investigação foi desenvolvida como uma pesquisa bibliográfica e documental, escolha considerada adequada diante do propósito de analisar as relações entre políticas públicas, liderança, gestão escolar e educação inclusiva, sem realização de pesquisa de campo.

O percurso investigativo concentrou-se, portanto, no diálogo entre a produção científica já existente e os documentos que orientam a organização da educação inclusiva no país. Gil (2022) explica que a pesquisa bibliográfica permite ao pesquisador aproximar-se de conhecimentos produzidos anteriormente sobre determinado fenômeno, favorecendo uma compreensão mais ampla do problema investigado e a identificação de diferentes perspectivas teóricas.

A dimensão bibliográfica da pesquisa envolveu a análise de livros, artigos científicos e estudos acadêmicos relacionados às políticas educacionais,

Educação Especial na perspectiva inclusiva, equidade, gestão democrática, liderança escolar, formação continuada e práticas pedagógicas inclusivas. Marconi e Lakatos (2021) destacam que esse tipo de investigação não se restringe à reunião de informações já publicadas, pois exige seleção, organização, comparação e interpretação crítica das contribuições encontradas.

Desse modo, os referenciais foram utilizados para estabelecer aproximações e divergências entre diferentes autores, buscando compreender como as discussões sobre inclusão foram se transformando e quais desafios continuam presentes na realidade educacional.

A pesquisa bibliográfica também possibilitou colocar em diálogo autores consolidados e estudos mais recentes. Obras de Freire, Mantoan, Paro, Libâneo e Lück contribuíram para a construção das bases conceituais relacionadas à educação, à participação e à organização escolar, enquanto produções contemporâneas permitiram observar debates atuais sobre Educação Especial Inclusiva, acessibilidade, formação profissional, trabalho colaborativo e equidade.

Severino (2016) compreende a pesquisa bibliográfica como um processo que requer leitura analítica e interpretação do conhecimento produzido, o que afasta a ideia de uma simples compilação de citações e aproxima a investigação de uma construção argumentativa fundamentada.

Ao lado desse percurso, foi realizada uma pesquisa documental, indispensável pela própria natureza do objeto estudado. Foram considerados documentos oficiais que constituem ou orientam as políticas educacionais brasileiras, entre eles a Constituição Federal, legislações educacionais, decretos, políticas nacionais, diretrizes, portarias e materiais produzidos pelo Ministério da Educação.

Sá-Silva, Almeida e Guindani (2009) destacam que a investigação documental permite examinar registros que ainda podem receber diferentes tratamentos analíticos, possibilitando interpretar sentidos, contextos e finalidades presentes nos documentos selecionados.

Nessa tese, portanto, as normas não foram utilizadas apenas como confirmação de informações, mas como parte do próprio material de análise.

A combinação entre pesquisa bibliográfica e documental mostrou-se especialmente importante porque permitiu observar dois movimentos complementares. De um lado, a produção acadêmica possibilitou compreender os conceitos, debates, limites e perspectivas relacionados à construção de sistemas educacionais mais inclusivos. De outro, a documentação oficial tornou possível acompanhar como determinados direitos, responsabilidades e orientações foram sendo incorporados às políticas públicas brasileiras. Cellard (2012) chama atenção para a necessidade de considerar o contexto no qual um documento foi produzido, sua finalidade e os sentidos que ele assume dentro da investigação, evitando uma leitura isolada ou puramente descritiva.

Essa escolha metodológica também se mostrou coerente com o caráter propositivo assumido pela tese. A investigação não pretendeu verificar a aplicação de determinada política em uma escola específica, mas construir uma compreensão fundamentada sobre os elementos que favorecem ou dificultam sua concretização no cotidiano educacional.

A partir da articulação entre literatura científica e documentos normativos, buscou-se reunir subsídios que possibilitassem, ao final, a proposição de uma oficina pedagógica destinada aos profissionais da educação, voltada à reflexão sobre gestão, liderança, práticas inclusivas e equidade. Dessa maneira, o estudo bibliográfico e documental não funcionou apenas como levantamento teórico, mas como base para a elaboração de uma proposta formativa coerente com os resultados construídos ao longo da investigação.

2.2 Abordagem da pesquisa

A investigação foi conduzida a partir de uma abordagem qualitativa, considerada mais adequada aos objetivos estabelecidos, uma vez que o interesse esteve direcionado à compreensão das relações entre políticas públicas, liderança, gestão escolar, educação inclusiva e equidade. Não se buscou mensurar estatisticamente a ocorrência desses fenômenos, mas interpretar como eles vêm sendo apresentados na produção científica e nos documentos que orientam a educação brasileira. Creswell e Creswell (2021) explicam que a pesquisa qualitativa possibilita compreender fenômenos

complexos a partir dos significados, contextos e interpretações que os constituem, característica que se mostrou coerente com a natureza desta tese.

A opção por essa abordagem também esteve relacionada à necessidade de observar o objeto para além de informações isoladas. As políticas educacionais, por exemplo, não foram analisadas somente pela existência de leis ou diretrizes, mas pelos princípios que expressam e pelas responsabilidades que atribuem aos sistemas e às instituições de ensino.

Da mesma maneira, liderança e gestão não foram tratadas apenas como funções administrativas, pois interessou compreender suas relações com participação, formação profissional, organização pedagógica e construção de ambientes mais equitativos. Para Marconi e Lakatos (2021), a pesquisa qualitativa favorece uma análise mais aprofundada dos fenômenos sociais, permitindo considerar características que dificilmente poderiam ser reduzidas a dados numéricos.

Essa perspectiva tornou possível trabalhar com diferentes tipos de materiais sem perder a unidade da investigação. Estudos científicos, livros, legislações, decretos, políticas nacionais e documentos produzidos pelo Ministério da Educação foram examinados a partir das questões estabelecidas para a pesquisa.

Gil (2022) observa que investigações qualitativas permitem maior flexibilidade no processo interpretativo, especialmente quando o propósito está em compreender relações, sentidos e características presentes no material analisado. Neste estudo, essa possibilidade foi importante para aproximar documentos produzidos em diferentes momentos e identificar tanto avanços quanto desafios presentes na trajetória da educação inclusiva.

A análise qualitativa também permitiu reconhecer que os documentos normativos não são registros neutros ou separados do contexto em que foram produzidos. Cellard (2012) destaca a importância de considerar elementos como autoria, contexto histórico, finalidade e condições de produção durante uma investigação documental. Assim, uma legislação ou política não foi utilizada apenas para confirmar determinado direito, mas também para compreender mudanças de concepção e de responsabilidade ocorridas ao longo do tempo.

Esse cuidado evitou uma leitura puramente descritiva e favoreceu a construção de relações entre os marcos normativos e as discussões encontradas na literatura científica.

Outro aspecto considerado foi a possibilidade de organizar os materiais a partir de temas recorrentes. Bardin (2016) compreende a análise qualitativa como um processo que permite identificar sentidos e estabelecer categorias capazes de reunir conteúdos relacionados sem desconsiderar suas particularidades. Essa orientação contribuiu para observar aspectos recorrentes no material selecionado, como direito à educação, equidade, acessibilidade, participação, gestão democrática, liderança, formação continuada, trabalho colaborativo e barreiras à implementação das políticas inclusivas. Esses elementos não foram tratados de forma isolada, mas examinados pelas relações que estabelecem entre si.

A escolha qualitativa mostrou-se igualmente coerente com a dimensão propositiva da investigação. A oficina pedagógica apresentada ao final da tese não foi construída a partir de resultados estatísticos, mas das necessidades, desafios e possibilidades identificados durante a interpretação do referencial bibliográfico e documental.

Dessa maneira, a abordagem permitiu transformar os conhecimentos reunidos em fundamentos para uma proposta formativa voltada aos profissionais da educação. O percurso metodológico procurou, assim, manter proximidade entre reflexão teórica e realidade educacional, sem apresentar soluções prontas, mas reunindo elementos capazes de contribuir para práticas de gestão e atuação profissional mais comprometidas com a inclusão e a equidade.

2.3 Corpus ou material de análise

O corpus desta investigação foi constituído por produções científicas e documentos oficiais relacionados às políticas públicas educacionais, à Educação Especial na perspectiva inclusiva, à equidade, à gestão e liderança escolar, à formação continuada e às práticas pedagógicas inclusivas.

A escolha desses materiais esteve diretamente vinculada ao problema e aos objetivos da tese, de modo que somente foram considerados textos capazes de contribuir para a compreensão das relações entre o campo normativo e a organização concreta da educação inclusiva. Gil (2022) ressalta que a definição do material bibliográfico precisa manter coerência com os propósitos da pesquisa, pois a qualidade da análise depende não apenas da quantidade de fontes consultadas, mas principalmente de sua pertinência em relação ao objeto investigado.

No corpus bibliográfico foram incluídos livros de referência e artigos científicos publicados, prioritariamente, nos últimos cinco anos. Essa opção permitiu aproximar autores consolidados, como Freire, Mantoan, Paro, Libâneo, Lück e Saviani, de pesquisas contemporâneas voltadas aos desafios atuais da Educação Especial Inclusiva.

As obras clássicas foram mantidas quando apresentaram contribuição conceitual indispensável à compreensão de educação, participação, democratização, gestão e inclusão. Severino (2016) destaca que a construção de um referencial consistente exige seleção criteriosa das produções, de maneira que os textos escolhidos estabeleçam um diálogo efetivo com o problema investigado, em vez de constituírem apenas uma reunião extensa de autores.

Quanto ao material documental, foram considerados marcos legais e normativos que contribuíram para a construção e atualização da política educacional inclusiva brasileira. Entre eles estiveram a Constituição Federal de 1988, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva de 2008, a Convenção Internacional sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência, a Lei Brasileira de Inclusão, legislações específicas relacionadas ao TEA, à educação bilíngue de surdos e aos transtornos de aprendizagem, além dos decretos e documentos mais recentes da Política Nacional de Educação Especial Inclusiva. Cellard (2012) observa que o documento precisa ser compreendido dentro do contexto em que foi produzido, considerando sua natureza, finalidade e contribuição para a questão investigada.

Quadro 8 – Composição do corpus da pesquisa

Eixo do material	Fontes consideradas	Contribuição para a análise
Fundamentos educacionais	Freire, Saviani, Libâneo	Educação democrática, direito ao conhecimento e prática pedagógica
Educação inclusiva	Mantoan, Boff e Machado, Pletsch e Souza, Haas e Baptista	Inclusão, Educação Especial, barreiras e direito à escolarização
Gestão e liderança	Lück, Paro, Medeiros et al., Inês e Sousa	Gestão democrática, participação, liderança e cultura institucional
Formação e práticas inclusivas	Zerbato e Mendes, Costa-Renders, Rosa, Silva e Azevedo, Dantas, Farias e Bezerra	Formação continuada, colaboração, DUA e acessibilidade pedagógica
Marcos legais históricos	Constituição Federal, LDB, PNEEPEI, Decreto nº 6.949/2009	Consolidação histórica do direito à educação inclusiva
Legislação de proteção e acessibilidade	Lei nº 12.764/2012, Lei nº 13.146/2015, Lei nº 14.191/2021 e Lei nº 14.254/2021	Garantias específicas, acessibilidade e ampliação de direitos
Política contemporânea	Decretos nº 12.686/2025 e nº 12.773/2025	Atualização da Política Nacional de Educação Especial Inclusiva
Documentos educacionais recentes	Portarias MEC nº 421 e nº 550/2026, Cadernos Pedagógicos PNEEI e PNE 2026	Implementação, formação, gestão e planejamento educacional atual

Fonte: elaborado pela autora (2026).

A organização apresentada no Quadro 8 permitiu que o corpus não fosse tratado como um conjunto indiferenciado de publicações. Cada grupo de materiais respondeu a uma dimensão específica do estudo e, ao mesmo tempo, dialogou com os demais. As fontes relacionadas à gestão, por exemplo, foram aproximadas dos documentos normativos para compreender de que maneira responsabilidades previstas nas políticas poderiam repercutir na organização escolar. Já os trabalhos sobre formação continuada foram analisados em articulação com os desafios identificados na implementação das propostas inclusivas.

Foi adotado também um recorte temporal prioritariamente contemporâneo, sobretudo na seleção dos artigos científicos. Foram privilegiadas produções publicadas entre 2021 e 2026, sem excluir trabalhos anteriores quando considerados fundamentais para a sustentação teórica ou histórica da investigação. Essa decisão evitou dois extremos: construir uma fundamentação baseada somente em publicações antigas ou abandonar autores que continuam oferecendo conceitos essenciais para compreender os

fenômenos estudados. Marconi e Lakatos (2021) lembram que a seleção bibliográfica precisa combinar atualidade, relevância científica e relação efetiva com o objeto.

Tabela 1 – Organização temporal dos materiais analisados

Grupo		Período predominante	Critério de permanência no corpus
Artigos científicos contemporâneos		2021–2026	Atualidade e relação direta com inclusão, gestão, equidade e formação
Obras teóricas consolidadas		Anteriores a 2021	Relevância conceitual para a fundamentação da tese
Legislação histórica		1988–2021	Importância para compreender a construção dos direitos educacionais
Normativas contemporâneas		2025–2026	Atualização da Política Nacional de Educação Especial Inclusiva
Documentos técnico-pedagógicos		2026	Subsídios recentes para gestão, AEE, formação e práticas inclusivas

Fonte: elaborado pela autora (2026).

O material documental recebeu atenção específica por possuir natureza diferente da produção científica. Sá-Silva, Almeida e Guindani (2009) explicam que a pesquisa documental não consiste simplesmente em retirar informações de registros oficiais, pois exige uma leitura capaz de compreender sua relação com o contexto e com o problema investigado. Assim, as leis, decretos e políticas foram examinados procurando identificar mudanças na compreensão de direito, acessibilidade, apoio, participação, formação profissional e responsabilidades atribuídas aos sistemas de ensino.

Nem toda referência utilizada na tese integrou diretamente o corpus analítico. As obras de Bardin (2016), Gil (2022), Marconi e Lakatos (2021), Cellard (2012), Sá-Silva, Almeida e Guindani (2009) e Severino (2016), por exemplo, foram empregadas principalmente para fundamentar as escolhas metodológicas, e não para compor as categorias temáticas relacionadas ao objeto. Essa distinção foi importante para manter clareza entre os textos

utilizados para orientar o percurso da pesquisa e aqueles efetivamente examinados em função das questões investigativas.

A construção do corpus buscou, portanto, equilibrar atualidade, consistência teórica e diversidade documental. A utilização conjunta de produções científicas e marcos oficiais tornou possível confrontar aquilo que as políticas estabelecem com as discussões produzidas pela literatura acadêmica, identificando aproximações, avanços, tensões e desafios ainda presentes. Esse material também forneceu a base necessária para a elaboração da oficina pedagógica proposta ao final da tese, uma vez que os conteúdos e estratégias formativas foram definidos a partir dos aspectos que apareceram de maneira mais significativa durante a análise.

2.4 Seleção dos materiais

A seleção dos materiais foi realizada de forma intencional e orientada pelos objetivos da investigação. Como o estudo buscou compreender as relações entre políticas públicas, liderança, gestão escolar, educação inclusiva e equidade, foram priorizadas produções que apresentassem contribuição direta para pelo menos um desses eixos.

A preocupação não esteve em reunir o maior número possível de publicações, mas em formar um conjunto suficientemente consistente para sustentar a análise proposta. Gil (2022) destaca que a pesquisa bibliográfica exige critérios de escolha capazes de assegurar pertinência e confiabilidade às fontes consultadas, evitando que o levantamento se transforme em uma reunião pouco articulada de referências.

Na dimensão bibliográfica, foram privilegiados artigos científicos publicados entre 2021 e 2026, especialmente aqueles voltados à Educação Especial na perspectiva inclusiva, gestão e liderança escolar, formação continuada, acessibilidade, equidade e trabalho colaborativo.

Também foram mantidas obras anteriores a esse período quando sua contribuição foi considerada necessária à fundamentação conceitual da tese. Dessa forma, autores como Freire, Mantoan, Paro, Libâneo, Lück e Saviani

permaneceram no corpus por oferecerem bases importantes para compreender educação democrática, participação, organização escolar, inclusão e direito ao conhecimento. Severino (2016) ressalta que a atualidade das fontes precisa caminhar junto com sua relevância teórica, pois determinadas obras continuam contribuindo para a interpretação de problemas contemporâneos mesmo quando não são recentes.

A seleção dos artigos considerou, ainda, a relação entre título, resumo, palavras-chave, objetivo e conteúdo desenvolvido. Em uma primeira aproximação, foram observadas produções potencialmente relacionadas ao tema; posteriormente, procedeu-se à leitura mais atenta para verificar se o estudo realmente contribuía para responder ao problema e às perguntas de investigação.

Marconi e Lakatos (2021) defendem que o levantamento bibliográfico exige leitura seletiva e reflexiva, permitindo distinguir os materiais diretamente relacionados ao objeto daqueles que apenas apresentam aproximações superficiais com o assunto.

No material documental, foram selecionadas normas e documentos oficiais capazes de demonstrar a trajetória e a configuração contemporânea das políticas brasileiras de educação inclusiva. Foram incluídos textos constitucionais, leis, decretos, políticas nacionais, resoluções, portarias e documentos técnico-pedagógicos produzidos pelo Ministério da Educação.

A seleção considerou a relevância jurídica ou orientadora de cada documento, sua relação com o direito à educação, com a Educação Especial ou com a organização das práticas escolares. Cellard (2012) chama atenção para a necessidade de examinar a origem, a natureza e a finalidade dos documentos antes de incorporá-los a uma pesquisa, pois sua interpretação depende do contexto no qual foram produzidos.

Entre os documentos escolhidos estiveram tanto marcos históricos quanto normativas recentes. A Constituição Federal de 1988 e a Lei nº 9.394/1996 foram mantidas por constituírem bases do direito educacional brasileiro; a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva de 2008 e a Lei Brasileira de Inclusão de 2015 contribuíram para compreender a

consolidação da perspectiva inclusiva; e os Decretos nº 12.686/2025 e nº 12.773/2025, juntamente com as regulamentações e os materiais publicados pelo MEC em 2026, permitiram acompanhar alterações mais atuais na política nacional. A permanência de documentos de períodos diferentes favoreceu uma leitura processual, evitando analisar a política contemporânea como se tivesse surgido de forma desvinculada de construções anteriores.

Quadro 9 – Critérios utilizados para seleção dos materiais

Critério	Aplicação na pesquisa
Relação com o objeto	Foram selecionadas fontes diretamente relacionadas às políticas públicas, inclusão, equidade, gestão, liderança ou formação profissional
Atualidade	Os artigos publicados entre 2021 e 2026 receberam prioridade
Relevância teórica	Obras consolidadas anteriores ao recorte temporal foram mantidas quando indispensáveis à fundamentação
Qualidade científica	Foram priorizados artigos publicados em periódicos científicos e produções acadêmicas reconhecidas
Origem documental	Documentos normativos foram obtidos de órgãos e instituições oficiais
Abrangência nacional	Na análise documental, priorizaram-se políticas e normas relacionadas ao sistema educacional brasileiro
Pertinência metodológica	Permaneceram no corpus apenas materiais capazes de contribuir para as perguntas e os objetivos da investigação
Atualidade normativa	Sempre que houve alteração de determinado marco, considerou-se sua redação ou regulamentação mais recente
Disponibilidade do texto	Foram priorizadas publicações cujo conteúdo integral pudesse ser consultado e analisado

Fonte: elaborado pela autora (2026).

Também foram definidos critérios para afastar materiais que poderiam comprometer a coerência do corpus. Não foram priorizados textos sem relação direta com o problema investigado, publicações de caráter exclusivamente opinativo, conteúdos sem identificação de autoria ou procedência e estudos que apenas mencionassem educação inclusiva sem aprofundar aspectos relacionados ao recorte da tese.

No caso das fontes documentais, materiais sem caráter oficial ou versões desatualizadas de normas foram evitados quando já existia regulamentação posterior aplicável. Essa delimitação foi importante para reduzir informações periféricas e concentrar a análise em conteúdos efetivamente capazes de dialogar com os objetivos propostos.

Quadro 10 – Critérios de inclusão e exclusão

Critérios de inclusão	Critérios de exclusão
Artigos predominantemente publicados entre 2021 e 2026	Produções sem relação efetiva com os objetivos da tese
Obras clássicas fundamentais ao referencial	Textos opinativos sem fundamentação científica
Estudos em português prioritariamente	Materiais cuja procedência não pudesse ser identificada
Trabalhos sobre políticas inclusivas, gestão, liderança, formação e equidade	Estudos que apenas mencionassem inclusão de maneira periférica
Legislações e documentos oficiais brasileiros	Versões normativas superadas quando havia texto posterior aplicável
Documentos recentes do MEC relacionados à PNEEI	Materiais institucionais sem relação com o objeto investigado
Textos disponíveis integralmente para leitura e análise	Publicações cujo acesso parcial impedisse análise adequada do conteúdo

Fonte: elaborado pela autora (2026).

A definição desses critérios não teve a intenção de produzir uma revisão sistemática nos moldes de protocolos específicos, uma vez que a investigação assumiu natureza bibliográfica e documental com orientação qualitativa. O procedimento buscou garantir transparência e coerência na constituição do material analisado.

Sá-Silva, Almeida e Guindani (2009) lembram que a análise documental exige uma seleção consciente das fontes, pois os documentos não falam por si mesmos; sua contribuição depende das perguntas dirigidas a eles e da interpretação construída pelo pesquisador.

Após a seleção, os materiais foram organizados de acordo com os principais eixos da tese: políticas públicas e direito à educação; inclusão e equidade; marcos legais; gestão e liderança escolar; desafios de implementação; formação continuada; trabalho colaborativo e estratégias formativas.

Essa organização inicial facilitou a comparação entre produções acadêmicas e documentos oficiais, permitindo perceber aproximações, tensões e recorrências que posteriormente orientaram a análise do conteúdo. O percurso de seleção, portanto, não representou uma etapa meramente técnica, mas constituiu parte importante da própria construção interpretativa da pesquisa e

forneceu a base para o desenvolvimento dos resultados e para a proposição da oficina pedagógica.

2.5 Procedimentos de análise dos dados

Os materiais selecionados foram analisados por meio de um processo qualitativo, interpretativo e temático, articulando procedimentos da análise de conteúdo com princípios próprios da análise documental. Como a pesquisa não envolveu participantes nem aplicação de instrumentos de campo, os dados corresponderam aos conteúdos presentes nos artigos, livros, legislações, decretos, políticas educacionais e documentos institucionais que constituíram o corpus. Bardin (2016) compreende a análise de conteúdo como um conjunto de procedimentos voltados à organização e interpretação das comunicações, permitindo identificar sentidos, recorrências e relações presentes nos materiais examinados.

A análise não ocorreu a partir da simples leitura sucessiva das fontes. Inicialmente, foi realizada uma aproximação geral com o corpus, buscando reconhecer os assuntos mais recorrentes, a maneira como cada documento se relacionava ao problema de pesquisa e quais contribuições poderiam oferecer aos objetivos estabelecidos. Essa etapa correspondeu ao momento de organização inicial dos materiais, no qual foram observados títulos, objetivos, conceitos centrais, resultados apresentados pelos estudos e orientações contidas nos documentos normativos. Bardin (2016) denomina esse movimento inicial de pré-análise, fase destinada à organização do material e à preparação das etapas interpretativas posteriores.

Após essa primeira leitura, os textos foram retomados de maneira mais cuidadosa, procurando identificar unidades de sentido relacionadas aos principais eixos da investigação. Não se buscou contar mecanicamente a frequência de determinadas palavras, mas compreender como certos temas apareciam, em quais contextos eram apresentados e que relações estabeleciam entre si. Dessa forma, expressões como direito à educação, equidade, acessibilidade, gestão democrática, liderança, formação continuada, barreiras,

trabalho colaborativo e práticas inclusivas foram examinadas dentro das ideias desenvolvidas pelos autores e documentos, e não isoladamente.

A análise documental exigiu um cuidado adicional. Leis, decretos e políticas públicas foram interpretados considerando o período em que foram produzidos, sua finalidade e as alterações posteriores que modificaram determinados entendimentos. Cellard (2012) destaca que documentos precisam ser analisados levando em conta seu contexto de produção, autoria e finalidade, pois uma leitura desconectada dessas condições pode limitar sua interpretação. Por essa razão, os marcos normativos não foram apenas citados como comprovação jurídica; procurou-se compreender de que maneira foram ampliando ou redefinindo responsabilidades relacionadas à escolarização inclusiva.

Sá-Silva, Almeida e Guindani (2009) também ressaltam que a pesquisa documental exige tratamento analítico, uma vez que o documento não oferece respostas prontas ao pesquisador. A partir dessa compreensão, as normas educacionais foram colocadas em diálogo com a produção científica selecionada. Quando determinado documento estabelecia, por exemplo, formação continuada, acessibilidade ou trabalho colaborativo como princípio ou responsabilidade institucional, buscou-se observar como pesquisas contemporâneas discutiam as possibilidades e dificuldades de materialização dessas orientações no ambiente educacional.

A análise foi desenvolvida por meio de sucessivas leituras e comparações. Em alguns momentos, diferentes autores apresentaram compreensões semelhantes sobre determinado fenômeno; em outros, apareceram perspectivas que enfatizavam aspectos distintos. Essas aproximações e diferenças foram preservadas, evitando forçar um consenso inexistente entre as fontes. Marconi e Lakatos (2021) destacam que a análise científica pressupõe examinar relações entre as informações encontradas, enquanto a interpretação procura atribuir significado aos resultados à luz do problema investigado. Essa articulação orientou a passagem do levantamento bibliográfico para a construção argumentativa da tese.

Quadro 11 – Etapas adotadas na análise do corpus

Etapa	Procedimento realizado	Finalidade
Organização inicial	Reunião e classificação dos materiais selecionados	Preparar o corpus para a análise
Leitura preliminar	Leitura geral das produções bibliográficas e documentais	Reconhecer conteúdos e aproximações com os objetivos
Leitura aprofundada	Retomada integral dos materiais considerados mais relevantes	Identificar sentidos, argumentos e evidências
Codificação temática	Identificação de ideias relacionadas aos eixos da investigação	Organizar os conteúdos de forma coerente
Categorização	Agrupamento de conteúdos com proximidade temática	Construir núcleos interpretativos
Análise comparativa	Confronto entre literatura científica e documentação oficial	Identificar convergências, tensões e lacunas
Interpretação	Relação entre os achados, o problema e os objetivos da tese	Produzir compreensão crítica do fenômeno
Síntese propositiva	Seleção dos aspectos com implicações para a formação profissional	Fundamentar a oficina pedagógica proposta ao final

Fonte: elaborado pela autora (2026).

A categorização foi construída progressivamente durante a leitura dos materiais. Embora os objetivos da pesquisa tenham oferecido uma orientação inicial, buscou-se evitar a criação de categorias tão rígidas que impedissem o aparecimento de aspectos relevantes não previstos anteriormente.

Bardin (2016) permite compreender as categorias como formas de agrupamento de elementos que compartilham características ou sentidos próximos. Nesta investigação, elas foram utilizadas como recursos para organizar a interpretação, e não como compartimentos totalmente independentes, pois muitos conteúdos atravessavam mais de uma dimensão.

A partir desse processo, foram consolidados seis núcleos principais de análise:

- a) políticas públicas e garantia do direito à educação inclusiva;
- b) inclusão, equidade e eliminação de barreiras;
- c) gestão e liderança escolar;
- d) desafios para a implementação das políticas;
- e) formação continuada e trabalho colaborativo; e
- f) estratégias institucionais para fortalecimento de práticas inclusivas.

Esses núcleos dialogaram diretamente com o marco teórico e serviram posteriormente como referência para a organização do capítulo de resultados e discussão.

Quadro 12 – Categorias utilizadas na análise

Categoria de análise	Aspectos observados
Políticas públicas e direito à educação	Evolução das políticas, responsabilidades estatais e garantia de escolarização
Inclusão e equidade	Participação, pertencimento, acessibilidade e igualdade de oportunidades
Gestão e liderança	Gestão democrática, tomada de decisão, cultura institucional e participação
Implementação das políticas	Barreiras pedagógicas, estruturais, formativas e atitudinais
Formação e colaboração	Formação continuada, planejamento conjunto, AEE e atuação dos profissionais
Estratégias para uma escola equitativa	DUA, oficinas pedagógicas, planejamento institucional, redes de apoio e acompanhamento

Fonte: elaborado pela autora (2026).

Na primeira categoria foram reunidos conteúdos relacionados à construção histórica das políticas inclusivas e às responsabilidades estabelecidas pelo ordenamento educacional brasileiro. A segunda concentrou discussões sobre equidade, acessibilidade, participação e reconhecimento das diferenças. Já a terceira permitiu examinar de que maneira gestão e liderança interferem na transformação dos princípios inclusivos em decisões institucionais. Essas categorias não foram tratadas isoladamente, uma vez que o direito estabelecido por uma política depende, em grande medida, da maneira como é interpretado e incorporado à organização escolar.

A quarta categoria concentrou os obstáculos identificados na literatura e nos documentos para a efetivação da inclusão, envolvendo formação insuficiente, ausência de recursos, barreiras atitudinais, rigidez curricular, fragilidade do planejamento coletivo e dificuldades de articulação entre profissionais. Essa análise foi particularmente importante porque permitiu evitar uma leitura exclusivamente normativa. O fato de um direito estar estabelecido em lei foi confrontado com estudos que discutem os desafios ainda encontrados para sua materialização.

Na quinta categoria, o interesse esteve voltado à formação continuada e às relações profissionais construídas na escola. Foram observadas experiências de formação, colaboração entre ensino comum e Educação Especial, participação da gestão e possibilidades de desenvolvimento profissional no próprio ambiente escolar. Essa dimensão tornou-se especialmente significativa para a pesquisa porque permitiu identificar elementos que posteriormente poderiam ser incorporados à proposta formativa apresentada como contribuição da tese.

Por fim, a sexta categoria reuniu estratégias capazes de aproximar os princípios de inclusão e equidade das práticas institucionais. Foram observadas propostas relacionadas ao planejamento colaborativo, acessibilidade curricular, Desenho Universal para a Aprendizagem, liderança participativa, escuta da comunidade e formação por meio de oficinas. Essa etapa funcionou como uma ponte entre a interpretação do corpus e a dimensão propositiva do estudo. A oficina pedagógica, portanto, não foi concebida antecipadamente como uma atividade desvinculada dos resultados, mas elaborada a partir das necessidades e possibilidades identificadas ao longo da análise.

Todo esse percurso manteve caráter interpretativo. Não foram atribuídas pontuações às fontes nem produzidas classificações quantitativas para determinar qual autor ou documento possuiria maior importância. Também não houve pretensão de estabelecer relações de causa e efeito. O objetivo foi compreender como os diferentes materiais dialogavam com as perguntas da investigação e quais elementos contribuíam para explicar os avanços, as tensões e os desafios presentes na construção de uma escola mais equitativa.

Dessa maneira, os procedimentos de análise permitiram transformar o corpus bibliográfico e documental em material efetivamente interpretado, evitando que a pesquisa se reduzisse à descrição sucessiva de autores e legislações. A articulação entre análise de conteúdo, leitura documental e comparação temática possibilitou construir uma visão integrada do objeto e forneceu os elementos necessários para o Capítulo 3 – Resultados e Discussão, no qual os achados serão apresentados em diálogo com o referencial teórico e, posteriormente, utilizados na fundamentação da oficina pedagógica proposta.

2.6 Considerações éticas

As considerações éticas desta pesquisa foram observadas desde a definição do corpus até a interpretação e apresentação dos resultados. Por se tratar de uma investigação bibliográfica e documental, sem participação direta de seres humanos, não foram realizadas entrevistas, aplicação de questionários, observações de campo ou qualquer outro procedimento de coleta que envolvesse exposição de participantes.

O compromisso ético concentrou-se, portanto, no tratamento responsável das fontes utilizadas, na fidelidade às ideias dos autores e na interpretação cuidadosa dos documentos que compuseram o material de análise.

Durante todo o percurso investigativo, buscou-se preservar a autoria das produções consultadas, distinguindo claramente as contribuições dos referenciais teóricos das interpretações desenvolvidas pela própria pesquisadora.

Severino (2016) ressalta que a produção acadêmica exige responsabilidade no uso do conhecimento já produzido, o que envolve identificação das fontes, respeito à autoria intelectual e rejeição de qualquer forma de apropriação indevida. Dessa maneira, as citações diretas e indiretas foram apresentadas com a devida indicação de autoria, ano e, quando necessário, página, seguindo as normas adotadas para a elaboração da tese.

A análise dos documentos oficiais também foi conduzida com cuidado para evitar interpretações descontextualizadas. Cellard (2012) chama atenção para a necessidade de compreender um documento considerando seu contexto de produção, finalidade e natureza. Por essa razão, leis, decretos, políticas e demais materiais institucionais foram examinados respeitando o período em que foram publicados e as alterações normativas posteriores.

Esse procedimento foi especialmente importante diante das transformações recentes ocorridas nas políticas brasileiras de Educação Especial Inclusiva, evitando utilizar documentos revogados ou versões superadas como se representassem a configuração normativa atual.

Outro compromisso esteve relacionado à transparência metodológica. Os critérios utilizados para selecionar, organizar e analisar os materiais foram apresentados ao longo deste capítulo justamente para permitir que o leitor compreenda como as interpretações foram construídas.

Sá-Silva, Almeida e Guindani (2009) destacam que o uso de documentos em uma investigação exige postura crítica por parte do pesquisador, já que as fontes não devem ser tomadas como registros neutros e independentes de interpretação. Nesse sentido, procurou-se evitar a seleção de informações apenas para confirmar ideias previamente estabelecidas, valorizando também tensões, divergências e limites identificados durante a leitura do corpus.

Também foi adotado cuidado para que a discussão sobre deficiência e diferenças humanas não reproduzisse estereótipos, expressões discriminatórias ou perspectivas que reduzissem os sujeitos às suas condições individuais. Mesmo sem trabalhar diretamente com participantes, uma pesquisa sobre educação inclusiva produz discursos que podem fortalecer ou enfraquecer determinadas concepções sociais.

Por isso, a escrita procurou manter uma abordagem fundamentada nos direitos humanos, na dignidade, na participação e na equidade, tratando as diferenças como parte constitutiva da experiência humana e educacional.

Por não envolver coleta de dados diretamente com seres humanos, a pesquisa não produziu informações pessoais, imagens, depoimentos ou dados que exigissem procedimentos de anonimização e confidencialidade.

A oficina pedagógica proposta ao final da tese também possui caráter propositivo, não tendo sido aplicada a participantes durante o desenvolvimento da investigação. Assim, não foram produzidos dados empíricos decorrentes dessa proposta formativa. Caso venha a ser aplicada posteriormente com finalidade de pesquisa e produção de dados, caberá ao pesquisador responsável observar os procedimentos éticos exigidos para o novo desenho investigativo.

Dessa forma, a dimensão ética desta tese não foi compreendida apenas como cumprimento de exigências formais, mas como um compromisso presente em todas as etapas do trabalho.

O respeito à autoria, a escolha criteriosa das fontes, a transparência das decisões metodológicas, o cuidado com a interpretação documental e a utilização de uma linguagem compatível com os princípios da educação inclusiva constituíram elementos essenciais para preservar a integridade científica da investigação e a coerência entre o modo de pesquisar e os valores defendidos ao longo do estudo.

CAPÍTULO 3: RESULTADOS E DISCUSSÃO

O presente capítulo apresenta os resultados e a discussão construídos a partir da análise do corpus selecionado para esta tese, colocando em diálogo as produções científicas e os documentos normativos examinados ao longo do percurso metodológico.

A discussão foi organizada de modo a evidenciar as principais aproximações, tensões, avanços e desafios relacionados às políticas públicas de educação inclusiva, à equidade, à gestão e à liderança escolar, considerando especialmente as condições necessárias para que os direitos reconhecidos nos documentos se concretizem no cotidiano das instituições educacionais.

Inicialmente, realiza-se a caracterização dos materiais analisados e, em seguida, são aprofundadas questões referentes à garantia do direito à educação inclusiva, às relações entre inclusão e equidade, ao papel da gestão e da liderança, às barreiras presentes na implementação das políticas, à formação continuada, ao trabalho colaborativo e às estratégias institucionais capazes de favorecer ambientes mais equitativos.

Ao final do capítulo, apresenta-se a proposta “Incluir para Transformar: Oficina Pedagógica de Gestão, Liderança e Práticas Inclusivas para a Construção de uma Escola Equitativa”, elaborada como produto propositivo da tese a partir dos principais aspectos identificados durante a análise, buscando aproximar as reflexões desenvolvidas no estudo das necessidades formativas e organizacionais presentes no contexto escolar.

3.1 Caracterização e organização dos materiais analisados

A organização dos materiais analisados permitiu compreender, desde as primeiras leituras, que a educação inclusiva não poderia ser discutida a partir de uma única dimensão. O corpus reuniu produções científicas e documentos oficiais que abordavam políticas públicas, equidade, gestão, liderança, formação profissional, acessibilidade e práticas pedagógicas.

Essa diversidade mostrou-se importante porque os desafios relacionados à inclusão apareceram associados tanto às decisões tomadas no âmbito das políticas educacionais quanto às condições construídas dentro das próprias

instituições. A leitura do conjunto revelou, portanto, que o direito previsto nos documentos precisa ser analisado em diálogo com aquilo que a literatura vem apontando sobre sua implementação.

Do ponto de vista temporal, observou-se uma presença expressiva de estudos publicados entre 2021 e 2026, o que possibilitou acompanhar discussões bastante recentes sobre Educação Especial Inclusiva. Ao mesmo tempo, foram preservadas obras anteriores cuja contribuição conceitual continuou necessária à interpretação dos resultados.

Freire (1996), Mantoan (2015), Paro (2016), Libâneo (2018), Lück (2009) e Saviani (2021), por exemplo, ofereceram bases para compreender educação democrática, participação, direito ao conhecimento, organização escolar e relações pedagógicas. A presença desses referenciais evitou que a análise ficasse presa apenas às mudanças mais recentes e permitiu relacioná-las a discussões que já vinham sendo construídas no campo educacional.

Entre as produções contemporâneas, ganharam destaque trabalhos que discutem diretamente a Educação Especial na perspectiva inclusiva e seus desafios atuais.

Boff e Machado (2024) evidenciam a relação entre educação inclusiva, direito à educação e justiça social, enquanto Haas e Baptista (2025) analisam a trajetória da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva e ressaltam continuidades, avanços e tensões ainda presentes. Esses estudos contribuíram para interpretar os documentos oficiais não como marcos isolados, mas como parte de um processo histórico que continua em movimento.

A análise também mostrou que as produções sobre gestão escolar passaram a ocupar lugar importante dentro do debate inclusivo. Medeiros et al. (2024) aproximam gestão, Educação Especial e organização das escolas comuns, destacando a necessidade de corresponsabilidade entre os profissionais.

Essa discussão se articulou às contribuições de Paro (2016), voltadas à gestão democrática, e de Lück (2009), que relaciona liderança, participação e mobilização coletiva. O diálogo entre esses referenciais indicou que a efetivação

das políticas não depende apenas de conhecimento jurídico, mas da maneira como a instituição organiza suas decisões e constrói responsabilidades compartilhadas.

Tabela 2 – Organização dos materiais analisados por natureza e contribuição à pesquisa

Natureza do material	Principais utilizados	exemplos	Contribuição à análise
Obras teóricas consolidadas	Freire; Mantoan; Paro; Lück; Libâneo; Saviani		Fundamentos sobre educação, democracia, inclusão, gestão e direito ao conhecimento
Artigos científicos contemporâneos	Boff e Machado; Medeiros et al.; Haas e Baptista; Costa-Renders; Rosa, Silva e Azevedo		Discussão dos desafios atuais da inclusão, gestão, formação e acessibilidade
Produções sobre práticas inclusivas	Zerbato e Mendes; Costa-Renders		DUA, planejamento, acessibilidade pedagógica e formação docente
Documentos constitucionais e legais	Constituição Federal; LDB; LBI; Lei nº 12.764/2012; Lei nº 14.191/2021; Lei nº 14.254/2021		Construção e ampliação das garantias educacionais
Políticas regulamentações recentes	Decretos nº 12.686/2025 e nº 12.773/2025; Portarias MEC nº 421 e nº 550/2026		Configuração atual da Política Nacional de Educação Especial Inclusiva
Documentos técnico-pedagógicos	Cadernos Pedagógicos PNEEI – 2026		Aproximação entre normativas, formação, gestão e práticas escolares

Fonte: elaborado pela autora (2026).

A Tabela 2 demonstra que o corpus não se constituiu apenas de textos acadêmicos. Os documentos legais tiveram um papel fundamental porque permitiram acompanhar a maneira como determinados direitos foram incorporados ao ordenamento educacional brasileiro. A Constituição Federal de 1988, a LDB e a Lei Brasileira de Inclusão formaram uma base importante para compreender a consolidação do direito à educação, enquanto as normas mais recentes possibilitaram observar mudanças na organização da atual política de Educação Especial Inclusiva.

Cellard (2012) ressalta que documentos dessa natureza devem ser lidos considerando o contexto em que foram produzidos, aspecto especialmente relevante quando diferentes normas pertencem a momentos históricos distintos.

A comparação entre documentos de diferentes períodos evidenciou uma ampliação das responsabilidades atribuídas aos sistemas de ensino. Enquanto

os primeiros marcos analisados fortaleceram principalmente o reconhecimento jurídico do direito à escolarização, documentos posteriores passaram a detalhar questões relacionadas à acessibilidade, adaptações razoáveis, Atendimento Educacional Especializado, formação profissional e planejamento individualizado. Essa mudança demonstra que o debate se tornou mais complexo. O desafio deixou de estar concentrado apenas no ingresso do estudante na instituição e passou a envolver as condições encontradas depois dessa entrada.

Essa ampliação normativa apareceu acompanhada de um movimento semelhante na produção científica. Pletsch e Souza (2021) discutem mudanças nas diretrizes da Educação Especial brasileira e mostram como diferentes concepções atravessaram a construção das políticas.

Já Garcia (2025) chama atenção para as disputas existentes mesmo quando a inclusão parece constituir um consenso no discurso educacional. A presença dessas análises no corpus permitiu compreender que as políticas não possuem apenas uma dimensão técnica: elas expressam escolhas, concepções e formas distintas de pensar a escolarização das pessoas com deficiência.

Outro núcleo bastante presente nos materiais foi o da formação continuada. Rosa, Silva e Azevedo (2025) mostram a valorização de propostas reflexivas e colaborativas na formação de professores, enquanto Dantas, Farias e Bezerra (2024) evidenciam contribuições da formação especializada para a prática dos profissionais.

Esses trabalhos reforçaram uma questão que apareceu de modo recorrente ao longo da análise: os docentes não precisam apenas conhecer as políticas, mas desenvolver repertórios que lhes permitam transformá-las em decisões pedagógicas. A formação, portanto, surgiu como uma ponte importante entre direito previsto e prática realizada.

Também foi possível perceber que os estudos mais recentes procuram afastar uma compreensão excessivamente individualizada das dificuldades escolares. Costa-Renders (2025) e Zerbato e Mendes (2021), ao discutirem o Desenho Universal para a Aprendizagem, deslocam parte da atenção para o próprio planejamento, defendendo propostas capazes de prever diferentes

formas de participação. Essa abordagem dialoga diretamente com Mantoan (2015), cuja perspectiva questiona a expectativa de que todos os estudantes se adaptem a um modelo previamente definido. O encontro desses referenciais mostrou uma tendência importante do corpus: compreender a barreira como algo que pode estar tanto no sujeito quanto no ambiente que o recebe.

A análise das fontes relacionadas à liderança apresentou outro aspecto relevante. Inês e Sousa (2025) associam liderança, participação e inclusão, defendendo formas mais partilhadas de condução das organizações educacionais. Quando essa perspectiva foi aproximada de Lück (2009), percebeu-se uma convergência em torno da ideia de mobilização coletiva. A liderança não apareceu apenas como exercício de autoridade, mas como capacidade de envolver pessoas, construir objetivos comuns e favorecer relações mais abertas à diversidade.

A equidade também emergiu como um eixo transversal. Ela não apareceu restrita a um único documento ou autor, mas atravessou discussões sobre acesso ao currículo, participação, avaliação, acessibilidade e distribuição de apoios. A UNESCO (2020) contribuiu para ampliar essa leitura ao relacionar inclusão à necessidade de enfrentar diferentes formas de exclusão presentes nos sistemas educacionais.

No corpus analisado, essa compreensão dialogou com as produções brasileiras que defendem que oferecer exatamente os mesmos meios para todos nem sempre resulta em oportunidades equivalentes.

Outro aspecto identificado foi a forte relação entre inclusão e trabalho colaborativo. Medeiros et al. (2024) enfatizam a articulação entre professores da classe comum, profissionais da Educação Especial e equipe gestora, enquanto Rosa, Silva e Azevedo (2025) aproximam colaboração e desenvolvimento profissional. Os resultados permitiram compreender que a atuação isolada constitui uma das fragilidades recorrentes.

Mesmo quando diferentes profissionais estão presentes na instituição, a ausência de tempo e organização para planejamento conjunto pode limitar os efeitos de seus conhecimentos.

A organização temática dos materiais possibilitou reunir essas diferentes contribuições em categorias capazes de orientar a discussão dos resultados. Bardin (2016) sustenta que a categorização favorece o agrupamento de conteúdos a partir de características ou sentidos comuns. Neste estudo, esse procedimento permitiu evitar uma apresentação construída autor por autor. Em vez disso, as fontes foram colocadas em diálogo a partir das questões que atravessavam a investigação.

Quadro 13 – Eixos consolidados a partir da análise dos materiais

Eixo analítico	Questões predominantes identificadas no corpus
Políticas públicas e direito à educação	Reconhecimento dos direitos, evolução normativa e responsabilidades estatais
Inclusão e equidade	Participação, aprendizagem, pertencimento e diferenças nas condições de acesso
Gestão e liderança	Gestão democrática, cultura institucional, tomada de decisão e corresponsabilidade
Barreiras à implementação	Formação, currículo, acessibilidade, recursos e concepções sobre deficiência
Formação continuada	Desenvolvimento profissional, reflexão sobre a prática e segurança pedagógica
Trabalho colaborativo	Articulação entre sala comum, AEE, coordenação, gestão e profissionais de apoio
Estratégias inclusivas	DUA, acessibilidade curricular, planejamento coletivo e avaliação
Formação por oficinas	Diálogo, problematização, estudo de situações e construção coletiva de estratégias

Fonte: elaborado pela autora (2026).

O Quadro 13 evidencia que algumas categorias apresentaram fronteiras bastante próximas. Formação continuada e trabalho colaborativo, por exemplo, apareceram frequentemente relacionados. Da mesma maneira, gestão e liderança surgiram associadas à construção da cultura institucional e às condições oferecidas para a formação profissional.

Essa proximidade não foi considerada uma fragilidade metodológica, pois corresponde à própria natureza do objeto investigado. A inclusão não acontece por dimensões independentes, mas pela relação construída entre diferentes elementos da organização educacional.

Outro resultado importante da caracterização do corpus foi perceber que a literatura contemporânea tende a aproximar inclusão e transformação

institucional. Não se encontrou sustentação para uma compreensão segundo a qual o desafio estaria apenas em preparar individualmente um estudante para acompanhar aquilo que a escola já oferece. Mantoan (2015), Zerbato e Mendes (2021), Medeiros et al. (2024) e Costa-Renders (2025), embora discutam aspectos distintos, convergem para a necessidade de observar também currículo, planejamento, relações, acessibilidade e organização institucional.

Por outro lado, a análise não mostrou uma realidade isenta de contradições. Haas e Baptista (2025) demonstram que a história recente da Educação Especial brasileira inclui continuidades e rupturas, enquanto Garcia (2025) evidencia disputas sobre os sentidos atribuídos à própria inclusão.

Isso mostra que o avanço da legislação não significa consenso sobre a melhor maneira de organizar os serviços, os apoios e as responsabilidades educacionais. Essa tensão tornou-se relevante para os resultados porque permite analisar políticas contemporâneas sem tratá-las como respostas definitivas.

Os documentos publicados em 2025 e 2026 acrescentaram uma dimensão particularmente atual ao corpus. A nova Política Nacional de Educação Especial Inclusiva, suas regulamentações e os Cadernos Pedagógicos produzidos pelo Ministério da Educação passaram a detalhar aspectos relacionados ao AEE, gestão escolar, tecnologia assistiva, profissional de apoio e intersectorialidade. Quando esses materiais foram confrontados com os estudos científicos, percebeu-se uma aproximação entre várias necessidades apontadas pela literatura e os temas contemplados pelos documentos recentes.

Entretanto, essa convergência não permite concluir que os desafios tenham sido superados. Uma política pode reconhecer determinada necessidade e ainda enfrentar dificuldades para assegurar profissionais, recursos, formação e condições de planejamento em todas as redes. É justamente nessa diferença entre reconhecimento normativo e concretização cotidiana que se encontra uma das questões mais relevantes identificadas no corpus. Os resultados seguintes serão aprofundados a partir dessa tensão, evitando tanto uma leitura que desconsidere os avanços quanto outra que trate as normas como suficientes por si mesmas.

A caracterização dos materiais revelou, portanto, um corpus marcado pela combinação entre fundamentos consolidados, produção científica contemporânea e documentação normativa recente.

Essa articulação permitiu compreender a educação inclusiva como um processo que envolve direitos, decisões políticas, organização institucional e práticas pedagógicas. Também forneceu elementos para perceber que a equidade depende da capacidade dos sistemas e das escolas de responder às diferenças sem reduzir expectativas de aprendizagem.

A partir dessa organização, os tópicos seguintes aprofundam cada núcleo identificado. Inicialmente, serão discutidos os resultados relacionados às políticas públicas e à garantia do direito à educação inclusiva, confrontando os avanços observados nos documentos com as análises presentes na literatura científica.

Em seguida, serão examinadas equidade, gestão, liderança, barreiras, formação e estratégias institucionais, até chegar à proposta de oficina pedagógica construída a partir dos aspectos que apareceram de maneira mais recorrente e significativa no corpus.

3.2 Políticas públicas e garantia do direito à educação inclusiva: avanços identificados no corpus

A análise do corpus permitiu identificar que um dos avanços mais consistentes da educação inclusiva brasileira está na passagem de uma compreensão centrada quase exclusivamente no acesso para outra que incorpora participação, aprendizagem, acessibilidade e permanência como dimensões do direito educacional.

Essa mudança apareceu tanto nos documentos normativos quanto nos estudos científicos examinados. Boff e Machado (2024) observam que a relação entre Educação Especial e educação inclusiva passou a integrar um arcabouço jurídico mais amplo de garantia de direitos civis, políticos e sociais das pessoas com deficiência. Assim, a matrícula continua sendo indispensável, mas deixou de representar, sozinha, o parâmetro pelo qual se pode avaliar se o direito está sendo efetivamente assegurado.

Esse resultado mostra uma transformação importante na própria pergunta feita às políticas educacionais. Se em determinados momentos históricos a preocupação principal consistia em assegurar que pessoas anteriormente afastadas das instituições tivessem acesso à escolarização, os documentos mais recentes exigem observar o que acontece depois desse ingresso.

Há uma diferença concreta entre estar registrado em uma turma e participar das experiências que ela oferece. A leitura conjunta das fontes mostrou que o direito foi ganhando densidade justamente à medida que passaram a ser reconhecidas responsabilidades relacionadas aos apoios, à eliminação de barreiras e à criação de condições para aprender.

Haas e Baptista (2025) ajudam a compreender essa transformação ao analisarem o período de 2008 a 2023 como parte de uma trajetória marcada simultaneamente por avanços e desafios. Para os autores, a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva de 2008 ocupa posição relevante nesse percurso porque interferiu na organização dos sistemas educacionais e contribuiu para fortalecer uma concepção de escolarização vinculada às classes comuns.

A contribuição desse documento, portanto, não se restringiu à formulação de um princípio; ela produziu repercussões sobre a maneira de organizar serviços, programas e responsabilidades educacionais.

Os resultados também revelaram que a consolidação normativa não ocorreu de maneira linear. Rosa e Lima (2022) demonstram que mudanças nas políticas públicas podem ser acompanhadas de conflitos justamente porque alteram situações estabelecidas e afetam a distribuição de recursos e responsabilidades.

Ao analisarem as tentativas de modificação da política nacional de Educação Especial após mudanças governamentais ocorridas entre 2016 e 2019, as autoras evidenciam que os caminhos assumidos nesse campo dependem de disputas políticas e institucionais. Isso significa que um direito conquistado no plano normativo necessita de acompanhamento permanente, pois a continuidade de determinada orientação não pode ser tomada como algo automaticamente garantido.

Essa constatação impediu que os avanços encontrados fossem apresentados de maneira excessivamente otimista. O corpus aponta conquistas relevantes, mas também mostra que a política inclusiva permanece atravessada por diferentes projetos de educação. Garcia (2025) chama atenção para esse aspecto ao discutir a educação inclusiva como um consenso construído dentro das próprias disputas do campo da Educação Especial.

A autora permite perceber que utilizar a mesma expressão não significa necessariamente defender idênticas formas de escolarização, financiamento ou organização dos serviços. Por isso, analisar avanços exige observar o conteúdo das políticas e não apenas a presença da palavra “inclusão” em seus documentos.

Um segundo avanço identificado refere-se ao fortalecimento da compreensão de que as dificuldades enfrentadas na escolarização não podem ser atribuídas exclusivamente às condições individuais. A produção contemporânea analisada desloca parte importante da discussão para as barreiras existentes nos contextos educacionais.

Boff e Machado (2024) associam a educação inclusiva ao reconhecimento dos direitos e à necessidade de respostas institucionais capazes de reduzir exclusões. Essa perspectiva altera a responsabilidade atribuída à instituição: em vez de perguntar somente por que determinado estudante não se ajusta àquilo que está sendo oferecido, torna-se necessário investigar se aquilo que está sendo oferecido permite diferentes formas de participação.

Esse deslocamento se conecta diretamente à Lei Brasileira de Inclusão e às regulamentações posteriores, que ampliaram a presença de conceitos como barreiras, acessibilidade e adaptações razoáveis na discussão educacional. O resultado encontrado no corpus mostra que houve uma aproximação progressiva entre o direito à educação e as condições concretas necessárias ao seu exercício.

Não basta declarar que alguém possui direito de frequentar uma instituição se a comunicação, o ambiente, o currículo ou as formas de participação continuam inacessíveis.

Um terceiro avanço apareceu na redefinição do papel atribuído aos serviços especializados. A trajetória normativa analisada não elimina o Atendimento Educacional Especializado; ao contrário, procura situá-lo em articulação com a escolarização realizada nas classes comuns.

Haas e Baptista (2025) identificam o AEE como uma das dimensões centrais da política construída a partir de 2008, ao mesmo tempo em que apontam desafios ainda existentes em sua organização. O resultado é relevante porque afasta duas interpretações extremas: a primeira, de que inclusão tornaria desnecessários os apoios específicos; a segunda, de que a existência de apoio especializado justificaria percursos escolares completamente separados.

Pletsch e Souza (2021) contribuem para essa leitura ao analisarem as diretrizes políticas brasileiras e as tensões presentes entre educação comum e especial. A discussão desenvolvida pelas autoras mostra que o desafio não está simplesmente em escolher entre uma modalidade e outra, mas em compreender como conhecimentos, recursos e serviços especializados podem contribuir para uma escolarização que preserve participação na vida escolar comum. Esse resultado tornou-se particularmente importante para a tese porque indica que especialização e inclusão não precisam ser tratadas como ideias opostas.

Quadro 14 – Principais avanços identificados no corpus em relação às políticas de educação inclusiva

Avanço identificado	Como apareceu nos materiais analisados	Implicações para a educação
Ampliação da compreensão do direito	Passagem do foco predominante no acesso para participação, permanência e aprendizagem	Exige avaliar a qualidade da experiência escolar e não apenas as matrículas
Reconhecimento das barreiras	Maior atenção a fatores pedagógicos, comunicacionais, estruturais e atitudinais	Amplia a responsabilidade dos sistemas e das instituições
Fortalecimento da escolarização inclusiva	Valorização da classe comum articulada aos serviços especializados	Evita compreender o apoio como substituição da escolarização
Ampliação da acessibilidade	Incorporação de recursos, adaptações e apoios às garantias educacionais	Aproxima direito formal das condições concretas de participação
Formação profissional	Presença crescente da formação continuada nas políticas	Reconhece que implementação exige desenvolvimento profissional

Articulação federativa	Criação de mecanismos de cooperação entre União, estados e municípios	Procura fortalecer a implementação para além de ações isoladas
Participação e protagonismo	Maior presença de estudantes, famílias e comunidade nas orientações atuais	Amplia a dimensão democrática das políticas
Monitoramento	Inclusão de indicadores, acompanhamento e avaliação entre as ações recentes	Permite observar se as políticas produzem resultados concretos
Equidade	Incorporação explícita da equidade às políticas educacionais atuais	Reconhece que diferentes necessidades demandam respostas também diferenciadas

Fonte: elaborado pela autora (2026).

O Quadro 14 evidencia que os avanços não se concentraram em uma única dimensão. O que se percebe é uma ampliação gradual da própria responsabilidade educacional. A garantia inicialmente formulada em termos mais gerais passou a ser acompanhada de exigências relacionadas a serviços, recursos, formação, planejamento e acompanhamento.

Essa mudança merece destaque porque torna mais difícil reduzir a inclusão a um compromisso abstrato. Quanto mais detalhadas se tornam as responsabilidades, maior é a possibilidade de analisar onde o direito está sendo concretizado e onde ainda permanecem lacunas.

A atual Política Nacional de Educação Especial Inclusiva fortaleceu esse movimento. O Decreto nº 12.686/2025 estabeleceu como finalidade a garantia do direito à educação em sistema educacional inclusivo para estudantes com deficiência, transtorno do espectro autista e altas habilidades ou superdotação, relacionando essa garantia à não discriminação e à igualdade de oportunidades.

Além disso, a norma criou a Rede Nacional de Educação Especial Inclusiva, constituída a partir da atuação conjunta dos diferentes entes federativos. Essa estrutura representa um avanço porque desloca a política de uma responsabilidade fragmentada para uma lógica de cooperação entre os sistemas de ensino.

A criação dessa Rede também chamou atenção durante a análise por aproximar direitos de mecanismos de implementação. Entre seus objetivos estão a expansão da formação continuada, a articulação intersetorial, o fortalecimento de serviços e materiais acessíveis, o aprimoramento dos indicadores e a

produção de conhecimentos sobre Educação Especial Inclusiva. Brasil (2025), portanto, não limita a política atual à apresentação de princípios gerais; inclui dimensões relacionadas à sustentação das ações ao longo do tempo.

Esse ponto dialoga diretamente com um dos problemas evidenciados pela literatura: políticas inclusivas podem possuir formulações avançadas e, ainda assim, encontrar dificuldades quando chegam às redes e escolas. Haas e Baptista (2025) mostram que desafios históricos continuam presentes mesmo após anos de desenvolvimento das políticas brasileiras.

Por isso, a inclusão de formação, monitoramento e apoio técnico no desenho da política mais recente pode ser compreendida como tentativa de responder a problemas já apontados pela produção científica. Não significa que tais dificuldades estejam solucionadas, mas revela maior reconhecimento institucional de sua existência.

Outro resultado expressivo foi a crescente valorização da participação das próprias pessoas às quais as políticas se destinam. O Decreto nº 12.686/2025 inclui entre suas orientações a participação dos estudantes público da Educação Especial na formulação, implementação, monitoramento e avaliação das ações, além da participação das famílias e da comunidade nas discussões relacionadas ao aperfeiçoamento da oferta educacional.

Essa previsão acrescenta uma dimensão democrática importante, pois evita que todas as decisões sejam produzidas exclusivamente por profissionais e gestores que falam em nome dos estudantes.

Esse reconhecimento encontra proximidade com a concepção de educação defendida por Freire (1996). Embora sua obra não tenha sido escrita especificamente sobre políticas de Educação Especial, o autor questiona práticas nas quais os sujeitos são transformados em receptores passivos das decisões tomadas por outros.

No contexto da análise realizada, sua contribuição ajuda a compreender que participação não significa apenas receber um serviço, mas encontrar espaço para expressar necessidades, experiências e expectativas. Assim, a presença do protagonismo nas políticas atuais pode ser entendida como avanço quando ultrapassa o plano formal e efetivamente alcança os processos decisórios.

O corpus também demonstrou que formação profissional se tornou uma dimensão cada vez mais vinculada à garantia de direitos. Esse aspecto não é secundário. Uma legislação pode estabelecer acessibilidade, planejamento individualizado e articulação entre profissionais, mas sua materialização depende de pessoas capazes de interpretar essas orientações e transformá-las em decisões pedagógicas.

Os objetivos da atual Rede Nacional incluem explicitamente a expansão e consolidação da formação continuada em serviço, demonstrando que o desenvolvimento profissional passou a integrar a própria estratégia de implementação.

Essa escolha normativa encontra respaldo nos resultados encontrados por Medeiros et al. (2024), que atribuem importância ao trabalho coletivo e à formação no espaço escolar. Para os autores, a efetivação de políticas inclusivas envolve a participação da gestão, dos profissionais do ensino comum e da Educação Especial, evitando a concentração das responsabilidades em um único sujeito.

A aproximação entre o documento recente e a literatura analisada revela uma convergência importante: tanto a produção científica quanto a política atual reconhecem que inclusão necessita de organização institucional e desenvolvimento profissional.

A publicação dos Cadernos Pedagógicos da PNEEI em 2026 reforçou essa aproximação entre política e formação. O Ministério da Educação apresenta a coleção como uma via de formação continuada voltada aos profissionais envolvidos com a Educação Especial Inclusiva.

Os volumes abordam fundamentos da política, AEE, tecnologia assistiva, práticas pedagógicas, intersetorialidade, profissional de apoio e gestão escolar. Esse conjunto pode ser interpretado como avanço justamente porque procura reduzir a distância entre o documento normativo e os desafios encontrados pelos profissionais na implementação.

Ainda assim, os resultados recomendam cautela para não confundir produção de materiais com transformação automática das práticas. Rosa e Lima (2022) mostram que a implementação das políticas envolve conflitos e relações

institucionais que ultrapassam aquilo que está formalmente estabelecido. Da mesma forma, Garcia (2025) alerta para a necessidade de examinar criticamente os sentidos assumidos pela inclusão dentro das diferentes propostas políticas.

Um material formativo pode oferecer subsídios importantes, mas seu impacto dependerá de condições como tempo de estudo, acompanhamento, articulação das redes e possibilidade de relacioná-lo às situações vividas nas instituições.

Outro avanço particularmente relevante apareceu no novo Plano Nacional de Educação, aprovado pela Lei nº 15.388/2026. O texto coloca no mesmo campo a centralidade do direito à educação, qualidade, equidade, inclusão e aprendizagem, respeitando as especificidades e necessidades educacionais dos estudantes.

Essa articulação possui significado importante porque impede que inclusão seja compreendida como uma agenda paralela às discussões sobre qualidade. Na lógica do novo PNE, uma educação de qualidade precisa ser também capaz de enfrentar desigualdades e reconhecer diferentes necessidades.

Esse resultado dialoga diretamente com Boff e Machado (2024), quando as autoras relacionam Educação Especial Inclusiva ao direito de todos à educação. A aproximação é relevante porque desloca a discussão de um campo restrito, destinado apenas a determinados serviços, para uma questão relacionada ao próprio modo como se define qualidade educacional.

Se um sistema apresenta bons resultados gerais, mas parte de seus estudantes não encontra condições para participar ou aprender, existe uma contradição que os indicadores globais podem esconder.

A equidade assume, nesse contexto, uma posição especialmente importante. Sua presença explícita nas orientações atuais permite reconhecer que igualdade de direitos não exige necessariamente respostas idênticas. O avanço identificado não está em abandonar a ideia de igualdade, mas em complementá-la com o reconhecimento das necessidades concretas.

Diferentes apoios, recursos ou formas de acesso podem ser necessários para que estudantes tenham possibilidades efetivamente comparáveis de participar do processo educacional.

A análise mostrou, ainda, uma ampliação da preocupação com o monitoramento. O Decreto nº 12.686/2025 inclui entre os objetivos da Rede Nacional o aperfeiçoamento de indicadores e do acompanhamento da Educação Especial Inclusiva.

Esse aspecto é significativo porque a implementação não pode ser avaliada exclusivamente a partir da existência das normas ou do crescimento das matrículas. É necessário observar se participação, aprendizagem, acessibilidade e serviços estão alcançando os estudantes e em quais condições isso acontece.

Ao mesmo tempo, a literatura alerta que os indicadores precisam ser interpretados com cuidado. A presença de um estudante em uma classe comum é um dado importante, mas não revela sozinha a qualidade de sua experiência. Boff e Machado (2024) mostram que o direito educacional precisa ser pensado de maneira mais ampla, enquanto Haas e Baptista (2025) evidenciam desafios persistentes no desenvolvimento das políticas inclusivas.

A combinação dessas leituras indica que dados quantitativos precisam dialogar com informações capazes de mostrar participação, acesso ao currículo e condições efetivas de escolarização.

Também merece destaque o fato de que a política recente prevê apoio da União por diferentes mecanismos, incluindo formação, orientações destinadas a práticas pedagógicas e de gestão e recursos vinculados a programas federais. Essa dimensão aproxima a garantia de direitos de uma questão frequentemente pouco visível nas discussões mais gerais: políticas educacionais precisam de condições materiais para existir. Não basta estabelecer o que as escolas devem realizar sem discutir como redes com capacidades financeiras e técnicas distintas poderão implementar essas determinações.

Esse ponto reforça uma das conclusões que começa a se delinear a partir do corpus: os avanços brasileiros se tornam mais consistentes quando o direito é acompanhado de mecanismos de implementação. Normas que apenas

declaram princípios possuem importância política e jurídica, mas sua concretização exige formação, financiamento, serviços, planejamento, acompanhamento e definição de responsabilidades. A trajetória recente parece caminhar para um detalhamento maior dessas dimensões, embora os estudos analisados indiquem que ainda existe distância entre o desenho institucional e sua realização cotidiana.

Por isso, os avanços encontrados não devem ser interpretados como encerramento do processo histórico. Garcia (2025) demonstra que as políticas permanecem atravessadas por disputas, enquanto Rosa e Lima (2022) evidenciam a possibilidade de mudanças significativas quando se alteram governos, atores e prioridades.

A consolidação normativa precisa, portanto, ser acompanhada por avaliação crítica de seus efeitos. O fato de determinada política afirmar compromisso com a inclusão é um ponto de partida; compreender quem se beneficia, em quais condições e quais desigualdades permanecem constitui uma etapa igualmente necessária.

Em síntese, o corpus revelou avanços significativos na garantia do direito à educação inclusiva: ampliação do reconhecimento jurídico, fortalecimento da escolarização em perspectiva inclusiva, maior atenção às barreiras e à acessibilidade, articulação dos serviços especializados com o ensino comum, valorização da formação profissional, ampliação da participação dos estudantes e das famílias, criação de mecanismos de cooperação federativa e incorporação mais explícita da equidade e do monitoramento às políticas atuais. Entretanto, os próprios autores analisados mostram que reconhecer esses avanços não significa ignorar as tensões que acompanham sua implementação.

O resultado mais importante talvez esteja justamente nessa combinação. A política brasileira acumulou instrumentos capazes de sustentar uma educação mais inclusiva, mas a realização do direito continua dependendo daquilo que acontece entre a norma e a experiência concreta do estudante. É nesse espaço que diferenças de condições, recursos, organização e práticas podem produzir resultados bastante distintos. Por essa razão, a discussão avança agora para a relação entre inclusão e equidade no contexto escolar, buscando compreender

em que medida os direitos formalmente reconhecidos encontram correspondência nas condições efetivamente oferecidas aos estudantes.

3.3 Inclusão e equidade no contexto escolar: aproximações e tensões entre os documentos e a literatura

A análise dos materiais permitiu perceber que inclusão e equidade aparecem fortemente aproximadas no discurso normativo contemporâneo, mas essa aproximação não elimina as tensões existentes quando esses princípios chegam ao cotidiano escolar.

Nos documentos mais recentes, não se fala apenas em inserir estudantes no sistema educacional; aparecem de maneira cada vez mais explícita participação, permanência, aprendizagem, acessibilidade, eliminação de barreiras e reconhecimento da diversidade. Na literatura científica, entretanto, essas mesmas dimensões são apresentadas como campos nos quais ainda persistem dificuldades. É justamente nesse encontro entre o que se pretende assegurar e aquilo que ainda precisa ser construído que os resultados deste eixo se tornam mais significativos.

Boff e Machado (2024) mostram que a Educação Especial na perspectiva inclusiva está inserida em um arcabouço de direitos civis, políticos e sociais das pessoas com deficiência. Para as autoras, a discussão contemporânea não pode permanecer limitada à oferta de um lugar na instituição, pois precisa alcançar as condições em que a escolarização acontece.

Essa compreensão apareceu em diferentes materiais do corpus e permitiu identificar uma mudança importante: a inclusão passa a ser avaliada não apenas pela presença, mas pela possibilidade de o estudante participar das experiências educacionais com acesso efetivo ao conhecimento.

Pletsch e Souza (2021) apresentam uma contribuição particularmente importante para essa interpretação. Ao examinarem diferentes diretrizes brasileiras de Educação Especial, as autoras identificaram avanços entre 1994 e 2008 relacionados à incorporação de princípios do modelo social da deficiência e à ampliação da garantia de direitos educacionais. O resultado ajuda a entender por que as políticas mais recentes passaram a olhar com maior atenção para o

ambiente. Se a deficiência é compreendida exclusivamente a partir das características individuais, a tendência é procurar respostas apenas no estudante. Quando entram em cena as barreiras sociais e educacionais, também se torna necessário perguntar o que a própria instituição precisa modificar.

Essa mudança de perspectiva possui consequências muito concretas. Uma dificuldade para acompanhar determinada atividade não pode ser automaticamente interpretada como incapacidade para aprender. Pode haver obstáculos na maneira como o conteúdo foi apresentado, nos recursos disponíveis, no tempo concedido, na forma de comunicação ou no instrumento escolhido para avaliação.

Costa-Renders (2025), ao discutir o Desenho Universal para a Aprendizagem, aproxima justamente acessibilidade pedagógica e planejamento, evidenciando a necessidade de antecipar diferentes formas de participação em vez de agir somente depois que o estudante encontra uma barreira.

O resultado encontrado no corpus, portanto, não aponta para uma oposição entre atender necessidades individuais e transformar o contexto. As duas dimensões precisam coexistir. Há estudantes que necessitam de apoios específicos, tecnologias assistivas ou adaptações individualizadas, e reconhecer essa necessidade faz parte da própria equidade. Ao mesmo tempo, transformar toda diferença em uma resposta exclusivamente individual pode impedir que se percebam problemas presentes no planejamento comum. É nesse equilíbrio que inclusão e equidade se aproximam sem se confundirem.

A Política Nacional de Educação Especial Inclusiva atualmente vigente tornou essa relação ainda mais explícita. O Decreto nº 12.686/2025, já considerando as alterações introduzidas pelo Decreto nº 12.773/2025, estabelece entre seus princípios a promoção da equidade, o reconhecimento da diversidade humana, o combate ao capacitismo e a garantia de acessibilidade. O mesmo texto relaciona igualdade de oportunidades a condições de acesso, permanência, participação e aprendizagem. A presença conjunta desses princípios demonstra que igualdade não está sendo compreendida como simples oferta uniforme de recursos a todos.

Essa questão merece atenção porque, no cotidiano, igualdade e equidade podem facilmente ser confundidas. Oferecer a mesma atividade, no mesmo formato, durante o mesmo tempo e exigir a mesma maneira de resposta pode parecer uma prática justa justamente porque todos receberam tratamento idêntico.

Porém, se alguns estudantes não conseguem acessar o material ou demonstrar aquilo que aprenderam em razão de barreiras previsíveis, a igualdade formal não resultou em oportunidades equivalentes. A equidade começa justamente quando se reconhece que condições diferentes podem exigir respostas também diferentes.

Quadro 15 – Aproximações e tensões entre inclusão e equidade identificadas no corpus

Dimensão	Aproximação identificada nos documentos e na literatura	Tensão observada
Acesso	Reconhecimento do direito de todos à escolarização	Matrícula não assegura, por si só, participação e aprendizagem
Igualdade	Garantia de direitos educacionais comuns	Tratamento idêntico pode desconsiderar necessidades distintas
Equidade	Oferta de apoios e condições conforme as necessidades	Risco de confundir apoio diferenciado com redução das expectativas
Participação	Valorização da presença ativa nas experiências escolares	Possibilidade de presença física acompanhada de isolamento pedagógico
Currículo	Direito de acesso às aprendizagens	Rigidez curricular ou, no extremo oposto, empobrecimento do conteúdo
Acessibilidade	Eliminação de barreiras físicas, pedagógicas, comunicacionais e tecnológicas	Recursos podem existir sem integração adequada às práticas
AEE	Apoio complementar ou suplementar à escolarização	Possibilidade de fragmentação entre atendimento especializado e classe comum
Avaliação	Necessidade de considerar diferentes formas de aprender	Predomínio de instrumentos uniformizados
Pertencimento	Reconhecimento da diversidade como parte da comunidade	Permanência de capacitismo, estigmas e baixas expectativas
Autonomia	Apoios destinados a ampliar participação	Apoio excessivo pode criar dependência e diminuir oportunidades de escolha

Fonte: elaborado pela autora (2026).

O Quadro 15 evidencia um resultado recorrente: vários recursos pensados para favorecer a inclusão podem produzir efeitos contraditórios

dependendo de como são utilizados. Uma adaptação, por exemplo, pode tornar uma atividade acessível, mas também pode afastar o estudante do currículo quando significa simplesmente oferecer tarefas muito mais simples que aquelas realizadas pela turma.

Um profissional de apoio pode ampliar autonomia, mas pode também, se mal organizado o trabalho, tornar-se a única pessoa com quem o estudante interage. A tensão não está necessariamente no recurso, mas na finalidade pedagógica que orienta seu uso.

Essa questão aparece de maneira clara quando se analisa o currículo. Saviani (2021), ao defender a democratização do acesso ao conhecimento, oferece uma contribuição importante para interpretar os achados do corpus: reconhecer diferenças não deveria significar diminuir antecipadamente aquilo que determinados estudantes podem aprender.

A equidade precisa criar caminhos para ampliar o acesso ao conhecimento, e não justificar uma formação mais restrita. Essa distinção é fundamental porque uma prática aparentemente protetora pode esconder expectativas reduzidas.

Costa-Renders (2025) reforça essa preocupação ao situar o DUA como suporte para um ensino capaz de considerar a variabilidade existente entre os estudantes. A revisão realizada pela autora destaca o potencial de um planejamento previamente mais acessível, mas também mostra que a perspectiva inclusiva exige mudanças pedagógicas e institucionais, não apenas a incorporação de uma ferramenta isolada.

Dessa forma, a análise do corpus não sustenta a ideia de que a equidade possa ser alcançada por uma metodologia única. Ela depende da capacidade de avaliar necessidades e reorganizar práticas de maneira contextualizada.

Zerbato e Mendes (2021) caminham em direção semelhante ao relacionarem DUA, formação docente e práticas inclusivas. A contribuição dessa abordagem está especialmente na mudança do momento em que a acessibilidade passa a ser pensada.

Se ela aparece apenas depois que determinado estudante encontra dificuldades, o trabalho permanece fortemente dependente de adaptações

posteriores. Quando a diversidade é considerada desde a elaboração do planejamento, aumentam as possibilidades de construir uma experiência compartilhada sem negar que alguns sujeitos continuarão necessitando de medidas específicas.

Outro resultado relevante esteve relacionado à própria concepção de participação. Pletsch e Souza (2021) defendem que a política inclusiva envolve acesso à educação, participação nas atividades e aprendizagem. As autoras associam esse entendimento ao reconhecimento da diferença como constitutiva da condição humana e à convivência com a diversidade em uma instituição voltada para todos. Isso permite compreender que participar não significa apenas estar no mesmo espaço físico.

Essa diferença se torna bastante visível quando um estudante permanece diariamente em uma classe comum, mas realiza quase sempre atividades separadas, raramente trabalha com os colegas ou participa apenas de momentos considerados mais simples. Formalmente, a escolarização acontece no mesmo ambiente.

Pedagogicamente, contudo, podem existir dois percursos quase independentes. O corpus mostrou que essa é uma das tensões mais delicadas da perspectiva inclusiva: a separação pode continuar acontecendo dentro do próprio espaço compartilhado.

A Política Nacional de Educação Especial Inclusiva atual procura responder a parte dessa questão ao estabelecer que estudantes público da Educação Especial tenham direito à inclusão em classes e escolas comuns, acompanhada dos apoios necessários à participação, permanência e aprendizagem.

Brasil (2025) também determina que o AEE possui natureza complementar para pessoas com deficiência e estudantes autistas e suplementar para aqueles com altas habilidades ou superdotação. Dessa forma, o atendimento especializado não é apresentado como substituição da experiência curricular desenvolvida com a turma.

Essa orientação aproxima-se das conclusões de Pletsch e Souza (2021), que identificam, especialmente a partir da política de 2008, um fortalecimento da

perspectiva de escolarização no sistema comum acompanhada de suportes educacionais específicos. Ao comparar literatura e documentação, percebe-se uma convergência importante: inclusão não pressupõe retirar apoios, mas reorganizá-los para que contribuam com a experiência educacional compartilhada.

A tensão aparece quando esses serviços pouco dialogam. Quando o professor da turma desconhece aquilo que está sendo desenvolvido no AEE e o professor especializado dispõe de poucas informações sobre o currículo trabalhado na classe, o estudante pode permanecer no centro de uma divisão institucional.

A equidade, nesse caso, não depende somente da existência do serviço; depende de sua capacidade de se articular com os demais elementos da escolarização. É por isso que as normas recentes passaram a enfatizar o trabalho entre profissionais.

O Decreto nº 12.686/2025 estabelece entre os objetivos do AEE a sistematização e articulação do trabalho dos diferentes profissionais envolvidos e determina que o PAEE e o PEI orientem tanto o trabalho realizado na sala comum quanto as atividades do atendimento especializado e as ações colaborativas da instituição. Esse resultado documental é relevante porque aproxima planejamento individualizado e currículo comum, evitando tratá-los como caminhos sem comunicação.

Também se identificou uma tensão importante entre apoio e autonomia. A necessidade de determinados apoios é amplamente reconhecida nas normas atuais, mas isso não significa que qualquer forma de ajuda seja necessariamente inclusiva.

Uma assistência que faz continuamente pelo estudante aquilo que ele poderia aprender a realizar com apoio gradual pode diminuir oportunidades de independência. O cuidado precisa estar orientado pela pergunta sobre o quanto aquele recurso amplia participação e capacidade de escolha.

Essa preocupação aparece de modo bastante concreto na regulamentação do profissional de apoio escolar. O decreto atual relaciona sua atuação à locomoção, participação nos espaços e atividades pedagógicas,

higiene, alimentação, comunicação, interação social e utilização de tecnologias ou recursos auxiliares, devendo o trabalho manter articulação com a equipe pedagógica. O documento também destaca o respeito às formas de expressão e às escolhas dos estudantes, o que aproxima apoio de dignidade e autonomia, e não simplesmente de supervisão.

Outra tensão encontrada refere-se à relação entre diagnóstico e necessidade educacional. Durante muito tempo, a identificação clínica ocupou posição central na maneira como determinados estudantes eram compreendidos. Pletsch e Souza (2021) mostram a trajetória de passagem de uma compreensão fortemente biomédica da deficiência para outra mais vinculada ao modelo social e aos direitos humanos. Isso não significa negar a contribuição dos conhecimentos da saúde, mas impedir que o diagnóstico seja utilizado como única explicação para aquilo que ocorre durante a escolarização.

A regulamentação atual revela uma mudança significativa nesse aspecto. Brasil (2025) determina que a oferta do AEE não pode ser condicionada à apresentação de diagnóstico, laudo ou relatório de profissional da saúde. O estudo de caso deve considerar demandas individuais, barreiras encontradas no contexto escolar, potencialidades e necessidades de apoio antes da definição das estratégias e dos recursos de acessibilidade. Trata-se de uma aproximação bastante expressiva entre o que a literatura vem discutindo e aquilo que passou a ser estabelecido normativamente.

Entretanto, retirar a exigência do laudo não elimina automaticamente uma cultura escolar marcada por diagnósticos. A mudança normativa pode ocorrer mais rapidamente do que a transformação das concepções profissionais. Esse é um resultado importante da análise: documentos podem abrir possibilidades, mas os sentidos construídos no cotidiano precisam ser trabalhados por meio de formação, reflexão e revisão das práticas. É nesse intervalo que uma política aparentemente avançada pode produzir efeitos limitados.

A acessibilidade foi outro eixo no qual documentação e literatura apresentaram forte aproximação. Costa-Renders (2025) trabalha com uma concepção ampliada de acessibilidade, relacionada à prática de ensino e à necessidade de enfrentar barreiras que vão além da estrutura física. O Decreto

nº 12.686/2025, por sua vez, inclui tecnologias, serviços, estratégias e adaptações que incidam sobre materiais, ambientes, transporte, mobiliários, comunicação e outras dimensões da experiência educacional. Essa convergência mostra que a ideia de uma instituição acessível se tornou consideravelmente mais abrangente.

Mesmo assim, a literatura alerta para uma diferença entre disponibilizar um recurso e garantir sua utilização pedagogicamente significativa. Uma tecnologia assistiva pode existir na escola e permanecer pouco utilizada; um material adaptado pode facilitar acesso à informação sem necessariamente favorecer interação com os demais estudantes; uma flexibilização pode facilitar participação ou simplesmente produzir uma atividade paralela. Por isso, equidade não se mede pela quantidade de recursos disponíveis, mas pelo efeito que eles produzem sobre as oportunidades educacionais.

O Relatório de Monitoramento Global da Educação da UNESCO (2020) amplia ainda mais essa discussão ao defender que a educação inclusiva deve abranger todos os estudantes, independentemente de identidade, origem ou habilidade. Essa abordagem ajuda a evitar que a equidade seja pensada somente a partir da deficiência. A experiência escolar também é atravessada por desigualdades econômicas, sociais, territoriais, linguísticas e culturais, que podem se combinar e aprofundar situações de exclusão.

Esse resultado é particularmente importante para a tese porque amplia a compreensão do que significa uma escola equitativa. Não se trata de construir duas políticas paralelas uma para estudantes considerados comuns e outra para aqueles que necessitam de apoio. Trata-se de desenvolver uma organização suficientemente sensível para reconhecer que qualquer estudante pode encontrar barreiras em determinado momento e que algumas pessoas, em razão de condições específicas, enfrentarão obstáculos mais persistentes e necessitarão de respostas mais estruturadas.

A análise revelou ainda que pertencimento aparece como dimensão pouco mensurável, mas essencial. Uma pessoa pode ter acesso ao currículo, utilizar recursos adequados e, mesmo assim, sentir-se constantemente percebida como alguém que apenas foi “incluído” em um espaço que

originalmente pertenceria aos outros. Essa situação demonstra que equidade também possui uma dimensão relacional. Mantoan (2015) permite interpretar esse resultado ao defender uma transformação da perspectiva educacional que questione a própria lógica de normalidade sobre a qual a escola foi historicamente organizada.

Nesse sentido, combater o capacitismo ganha importância particular. O Decreto nº 12.686/2025 inclui explicitamente entre os princípios da política o combate ao capacitismo e às diferentes formas de discriminação no contexto educacional. A presença do termo em uma política nacional é significativa porque reconhece que determinadas barreiras não estão apenas nos recursos ou na infraestrutura; podem estar nas expectativas construídas sobre aquilo que uma pessoa com deficiência seria capaz de aprender, decidir ou realizar.

Expectativas reduzidas foram identificadas como uma tensão que atravessa diferentes aspectos do corpus. Quando se pressupõe baixa capacidade, tende-se a oferecer menos desafios; diante de poucas oportunidades, o desenvolvimento pode ser limitado; posteriormente, esse resultado pode ser interpretado como confirmação da expectativa inicial. A equidade precisa romper esse círculo sem cair no extremo oposto de desconsiderar necessidades reais. Oferecer apoio e manter expectativas de aprendizagem não são posições contraditórias.

A avaliação sintetiza bem esse desafio. Se todos precisam demonstrar conhecimento necessariamente pelo mesmo instrumento, algumas barreiras podem ser confundidas com ausência de aprendizagem.

Por outro lado, se os critérios são retirados inteiramente para determinados estudantes, corre-se o risco de tornar invisível aquilo que ainda precisa ser aprendido. A perspectiva construída a partir do corpus aponta para a diversificação dos meios preservando a intencionalidade pedagógica. Costa-Renders (2025) ajuda a sustentar esse entendimento ao relacionar acessibilidade e flexibilização do ensino à participação de uma turma caracterizada pela variabilidade.

Os resultados revelam, portanto, uma aproximação importante entre os documentos atuais e boa parte da literatura contemporânea: ambos deslocam o

debate de uma inclusão meramente física para uma compreensão que envolve direitos, acessibilidade, aprendizagem, participação e enfrentamento de barreiras. Ao mesmo tempo, a própria produção científica mostra que transformar esses princípios em práticas demanda condições que a legislação não produz sozinha. Formação, planejamento, recursos, colaboração e mudança das concepções continuam sendo elementos necessários.

Essa relação pode ser resumida por uma diferença fundamental encontrada durante a análise: os documentos indicam o que deve ser garantido, enquanto a literatura ajuda a revelar por que essa garantia nem sempre se concretiza da mesma maneira em todas as instituições.

Não se trata de colocar norma e realidade como polos completamente separados, mas de compreender que existe entre elas um processo de implementação. É nesse espaço que atuam gestão, liderança, formação profissional e cultura institucional.

Assim, o corpus permite afirmar que a equidade aprofunda o sentido da inclusão ao introduzir uma pergunta que a simples presença não consegue responder: quais condições cada estudante encontra para aprender, participar e construir pertencimento? Quando essa questão orienta a análise, diferenças deixam de ser justificativas para limitar oportunidades e passam a indicar quais barreiras precisam ser enfrentadas e quais apoios devem ser construídos.

Esse resultado conduz diretamente ao tópico seguinte, no qual será discutido o papel da gestão e da liderança escolar na efetivação das práticas inclusivas, justamente porque grande parte da distância entre os princípios normativos e a experiência cotidiana é mediada pelas decisões tomadas dentro das instituições.

3.4 Gestão e liderança escolar na efetivação das práticas inclusivas

A análise dos materiais evidenciou que a gestão e a liderança escolar ocupam uma posição intermediária entre aquilo que as políticas educacionais estabelecem e o que efetivamente chega à experiência dos estudantes. Os documentos podem reconhecer direitos, estabelecer responsabilidades e prever

serviços, mas sua concretização passa por decisões relacionadas ao planejamento, à distribuição de recursos, à formação dos profissionais e à organização das relações dentro da instituição.

Medeiros et al. (2024) mostram que a equipe gestora participa diretamente da mediação das políticas inclusivas, especialmente quando cria condições para que Educação Especial, ensino comum e projeto pedagógico não funcionem como dimensões separadas.

Esse resultado afasta uma compreensão da gestão restrita ao cumprimento de tarefas administrativas. Lück (2009) já defendia que gerir uma escola envolve articular pessoas e diferentes dimensões do trabalho educacional em torno de objetivos compartilhados. No corpus analisado, essa ideia ganhou uma importância especial porque as dificuldades relacionadas à inclusão raramente apareceram isoladas.

Uma barreira curricular, por exemplo, pode exigir diálogo entre professor, coordenação e Atendimento Educacional Especializado; uma necessidade de acessibilidade pode depender de decisão administrativa; e uma situação de preconceito pode exigir atuação pedagógica e institucional ao mesmo tempo.

A literatura também mostrou que não existe uma oposição necessária entre gestão eficiente e gestão democrática. Paro (2016) contribui para essa interpretação ao compreender a administração escolar como mediação para alcançar os objetivos educacionais e não como finalidade em si mesma.

Em uma perspectiva inclusiva, isso significa que horários, recursos, registros, reuniões e demais elementos organizacionais precisam estar a serviço das condições de ensino e participação. Uma instituição pode estar administrativamente organizada e, ainda assim, manter estudantes à margem das experiências escolares se suas decisões não incorporarem a diversidade como parte de seu funcionamento.

Medeiros et al. (2024) encontraram justamente essa necessidade de aproximação entre gestão e práticas pedagógicas. Ao analisarem a inclusão dos estudantes público da Educação Especial nas escolas comuns, os autores atribuem à equipe gestora responsabilidades relacionadas à construção do projeto político-pedagógico, à articulação entre profissionais e ao enfrentamento

das barreiras presentes no contexto escolar. Esse achado mostrou-se bastante coerente com os resultados documentais, pois as orientações mais recentes também passaram a associar gestão, acessibilidade e planejamento inclusivo.

A liderança apareceu no corpus como uma dimensão próxima da gestão, mas não idêntica a ela. Enquanto a gestão envolve condições, estruturas e processos de organização, a liderança mostrou-se mais relacionada à capacidade de mobilizar pessoas, construir sentidos compartilhados e influenciar a cultura institucional.

Inês e Sousa (2025) associam práticas de liderança mais inclusivas à participação, à cooperação e à valorização das singularidades. Essa contribuição ajuda a explicar por que duas instituições com recursos semelhantes podem produzir experiências diferentes: a maneira como as pessoas interpretam a diversidade também interfere no uso que fazem das condições disponíveis.

Lück (2009) permite aprofundar essa leitura ao compreender a liderança escolar como processo de mobilização coletiva. O resultado encontrado na análise foi que a inclusão tende a se fragilizar quando permanece vinculada apenas à iniciativa de um professor especialmente comprometido, de um profissional do AEE ou de um gestor interessado no tema. Práticas individuais podem produzir experiências importantes, mas sua continuidade fica vulnerável quando não se transformam em compromissos assumidos pela organização.

Essa institucionalização passa necessariamente pelo Projeto Político-Pedagógico. O corpus mostrou que a presença da palavra inclusão no PPP possui pouco alcance quando não é acompanhada por decisões sobre planejamento, acessibilidade, formação, avaliação e responsabilidades profissionais.

Medeiros et al. (2024) defendem a elaboração coletiva de projetos que considerem as trajetórias diversificadas dos estudantes. A contribuição desses autores permite compreender o PPP não como lugar de registro de intenções, mas como possibilidade de estabelecer uma referência comum para as escolhas realizadas pela escola.

Os documentos atuais reforçam esse entendimento. O material do Ministério da Educação dedicado à gestão escolar inclusiva, publicado em 2026, aproxima gestão democrática, liderança pedagógica, acessibilidade, cultura institucional e organização do Atendimento Educacional Especializado. Brasil (2026) coloca essas dimensões em diálogo justamente porque uma instituição não se torna inclusiva por meio de uma única ação. A análise do documento revelou uma visão de gestão que alcança tanto aspectos organizacionais quanto pedagógicos e relacionais.

Essa relação entre política e prática apareceu também na maneira como os profissionais compartilham responsabilidades. Um dos problemas recorrentes identificados na literatura foi a tendência de atribuir ao professor especializado praticamente toda a responsabilidade pelo estudante público da Educação Especial. Medeiros et al. (2024) questionam essa fragmentação ao defenderem maior aproximação entre os profissionais envolvidos. Quando a gestão não organiza espaços de colaboração, a existência de diferentes especialistas não garante, por si só, que exista um trabalho integrado.

A liderança assume papel importante justamente na mudança dessa cultura de encaminhamento. Diante de uma dificuldade, a primeira pergunta não precisa ser “para quem encaminhar?”, mas “o que precisamos compreender e organizar?”. Essa mudança aparentemente simples produz uma lógica diferente de trabalho. Em vez de transferir o problema de um profissional para outro, a instituição começa a distribuir perguntas e responsabilidades. Lück (2009) relaciona a liderança compartilhada à possibilidade de envolver diferentes participantes nas decisões, o que se mostrou especialmente pertinente para situações que exigem conhecimentos diversos.

A participação, entretanto, não pode ser reduzida à presença em reuniões. Paro (2016) oferece uma contribuição importante ao tratar a gestão democrática como participação efetiva nos processos de decisão. No contexto dos resultados desta pesquisa, isso significa que professores, coordenação, profissionais especializados e outros integrantes da comunidade precisam encontrar possibilidade real de apresentar dificuldades, propor alternativas e acompanhar as escolhas realizadas. Uma reunião em que todos estão

presentes, mas apenas recebem orientações, possui alcance diferente de um espaço no qual o planejamento é realmente construído coletivamente.

Quadro 16 – Resultados relacionados à gestão e à liderança inclusiva

Dimensão identificada	Resultado observado no corpus	Repercussão para as práticas inclusivas
Gestão pedagógica	Inclusão precisa integrar planejamento, currículo e avaliação	Aproxima direitos educacionais das práticas de ensino
Liderança compartilhada	Mudanças ganham maior consistência quando envolvem diferentes profissionais	Reduz dependência de iniciativas individuais
Projeto Político-Pedagógico	A inclusão necessita aparecer como compromisso institucional	Favorece continuidade das ações
Planejamento coletivo	Articulação entre classe comum, AEE, coordenação e gestão mostrou-se recorrente na literatura	Reduz fragmentação do trabalho
Cultura institucional	Crenças e expectativas interferem na maneira como a diversidade é percebida	Pode favorecer pertencimento ou reproduzir exclusões
Formação continuada	Gestão precisa criar condições para estudo e reflexão profissional	Amplia repertórios e segurança pedagógica
Acessibilidade	Recursos físicos e pedagógicos dependem de decisões organizacionais	Permite enfrentar barreiras de diferentes naturezas
Participação	Decisões mais compartilhadas ampliam a percepção das necessidades	Fortalece corresponsabilidade
Monitoramento	Estratégias precisam ser acompanhadas e revistas	Evita manutenção de medidas que deixaram de produzir resultados

Fonte: elaborado pela autora (2026).

Os resultados sintetizados no quadro mostram que liderança inclusiva não deve ser confundida com uma característica pessoal do diretor. Ela depende também de uma estrutura que permita compartilhar decisões e sustentar processos coletivos. Inês e Sousa (2025) defendem uma liderança mais partilhada e humanizada, compreensão que dialoga com a necessidade identificada no corpus de superar relações excessivamente hierarquizadas. Quando apenas uma pessoa define prioridades e estratégias, parte importante dos conhecimentos existentes na comunidade pode permanecer subutilizada.

A cultura institucional revelou-se uma das dimensões mais difíceis de transformar. Mudanças em documentos podem acontecer rapidamente, enquanto crenças e expectativas construídas durante anos exigem processos

mais longos. Lück (2009) chama atenção para a força das práticas habituais na constituição da cultura de uma organização.

Essa contribuição ajudou a interpretar um resultado importante da pesquisa: algumas barreiras permanecem mesmo quando não existe qualquer norma institucional que as determine, porque foram incorporadas como formas consideradas naturais de organizar a rotina.

É nesse ponto que a liderança pode produzir mudanças que não dependem necessariamente de novas regras. A maneira como a direção e a coordenação reagem quando determinado estudante encontra dificuldades comunica à equipe uma determinada concepção.

Quando a reação imediata consiste em diminuir expectativas ou buscar afastamento da atividade, uma mensagem é produzida. Quando a dificuldade é tratada como situação que merece análise coletiva, constrói-se outra forma de compreender o trabalho. A liderança influencia, portanto, não apenas pelas decisões que toma, mas pelos significados que ajuda a consolidar.

Essa discussão mostrou forte relação com o combate ao capacitismo. A política educacional atual passou a incluir explicitamente esse enfrentamento entre seus princípios, enquanto a literatura analisada evidencia a permanência de expectativas reduzidas e interpretações centradas nas limitações individuais.

Nesse cenário, a liderança precisa observar práticas aparentemente protetoras que podem limitar autonomia, participação ou acesso ao currículo. Uma instituição pode desejar acolher e, ainda assim, produzir exclusão quando presume antecipadamente o que determinado estudante não conseguirá realizar.

Mantoan (2015) contribui para interpretar essa tensão ao defender uma transformação da própria perspectiva educacional diante das diferenças. Essa mudança exige liderança porque questiona práticas consolidadas. Alterar o modo como atividades são planejadas, como estudantes são agrupados ou como a avaliação é organizada pode provocar insegurança entre os profissionais.

A função de quem lidera não está apenas em determinar a mudança, mas em criar condições para que a equipe compreenda seus fundamentos e participe de sua construção.

A formação continuada apareceu, nesse contexto, como uma das estratégias mais diretamente relacionadas à gestão. Rosa, Silva e Azevedo (2025) mostram que processos formativos reflexivos e colaborativos vêm ganhando espaço na produção sobre Educação Especial Inclusiva.

Quando esse achado foi confrontado com os estudos sobre gestão, percebeu-se que a qualidade da formação depende também da organização institucional. Não basta recomendar que professores estudem; é necessário prever tempos, espaços, materiais e possibilidades de acompanhamento.

Medeiros et al. (2024) reforçam essa perspectiva ao reconhecerem o trabalho coletivo como possibilidade formativa. Essa ideia mostrou-se particularmente relevante porque desloca parte da formação para dentro das próprias experiências da escola.

Uma dificuldade encontrada em sala pode transformar-se em objeto de estudo, desde que exista um espaço no qual os profissionais consigam analisá-la sem culpabilização. A gestão, nesse caso, não oferece respostas prontas, mas organiza condições para que a equipe produza conhecimento a partir da própria prática.

O papel da coordenação pedagógica apareceu como essencial nessa mediação. Embora direção e coordenação possuam funções distintas, o corpus indicou que a articulação entre elas pode aproximar decisões institucionais e necessidades pedagógicas. Libâneo (2018) compreende a organização do trabalho escolar a partir de uma forte articulação entre gestão e dimensão pedagógica. Essa perspectiva ajuda a entender por que a inclusão não pode ficar localizada apenas nos serviços especializados: currículo, avaliação e planejamento fazem parte do núcleo do trabalho escolar.

Os resultados também mostraram que uma gestão inclusiva precisa lidar com recursos e condições materiais. Determinadas mudanças dependem de investimento em acessibilidade arquitetônica, tecnologia assistiva, materiais adaptados ou contratação de profissionais. O compromisso da equipe não

substitui essas condições. Por outro lado, a existência de recursos também não garante seu uso adequado. O trabalho da gestão aparece justamente nessa mediação entre identificação das necessidades, utilização dos recursos disponíveis e reivindicação daquilo que ainda precisa ser providenciado pelas redes responsáveis.

A articulação com as famílias constitui outra dimensão importante. Uma gestão baseada apenas em comunicação burocrática tende a procurar os responsáveis quando surgem problemas. Uma perspectiva mais participativa constrói espaços permanentes de diálogo.

Paro (2016) sustenta que democratizar a organização da escola exige ampliar a participação dos sujeitos vinculados à comunidade. No campo inclusivo, essa aproximação pode oferecer informações importantes sobre necessidades, estratégias já utilizadas e experiências anteriores do estudante.

Entretanto, os resultados também apontam que escutar as famílias não significa transferir a elas responsabilidades que pertencem à instituição. Há uma diferença entre colaboração e delegação.

A escola precisa reconhecer os conhecimentos produzidos pelos responsáveis sem exigir que eles encontrem sozinhos recursos, profissionais ou respostas para questões pedagógicas. A liderança atua nesse equilíbrio ao favorecer diálogo e, ao mesmo tempo, preservar claramente as responsabilidades educacionais.

A participação dos estudantes merece consideração semelhante. Os documentos atuais ampliaram o espaço destinado ao protagonismo do público da Educação Especial, enquanto a literatura sobre gestão democrática oferece fundamentos para que essa participação seja entendida de modo efetivo. Freire (1996) contribui para essa leitura ao reconhecer o educando como sujeito do processo educativo. Em uma instituição inclusiva, perguntar ao estudante sobre uma barreira ou sobre a forma como determinado apoio é vivenciado pode fornecer informações que os adultos não perceberiam sozinhos.

Outro resultado relevante esteve relacionado ao acompanhamento das ações. Uma decisão de gestão pode ter sido adequada em determinado momento e precisar de ajustes posteriormente. As necessidades mudam, os

estudantes se desenvolvem e as condições institucionais também se transformam. Por isso, a gestão inclusiva não pode trabalhar com respostas definitivas. Brasil (2026), ao abordar planejamento e acompanhamento nos materiais atuais destinados à gestão, reforça a importância de processos sistemáticos de avaliação das ações implementadas.

A liderança pedagógica pode favorecer esse acompanhamento quando estimula perguntas sobre os efeitos das estratégias. O recurso escolhido ampliou autonomia? A organização da turma favoreceu interação? O planejamento adaptado aproximou o estudante do currículo ou criou uma atividade paralela? Perguntas como essas transformam o acompanhamento em instrumento de aprendizagem institucional. O objetivo deixa de ser simplesmente provar que uma medida foi realizada e passa a ser compreender se ela realmente produziu os resultados esperados.

Inês e Sousa (2025) contribuem para essa discussão ao aproximarem liderança inclusiva, cooperação e transformação organizacional. A análise do corpus permitiu perceber que mudanças sustentáveis parecem mais prováveis quando deixam de ser associadas exclusivamente a uma pessoa.

Uma direção pode iniciar determinado movimento, mas sua permanência dependerá da capacidade de incorporar novos valores e práticas à cultura institucional. Isso é particularmente importante porque equipes gestoras também mudam ao longo do tempo.

Dessa forma, uma liderança inclusiva precisa formar novas lideranças dentro da própria escola. Professores podem assumir responsabilidade por grupos de estudo, coordenadores podem mobilizar planejamento colaborativo e profissionais especializados podem compartilhar conhecimentos com a equipe. Lück (2009) relaciona essa distribuição da liderança ao fortalecimento da participação, mostrando que liderar não significa necessariamente possuir um cargo formal. Quanto mais o compromisso circula, menores são as possibilidades de que a inclusão desapareça quando determinada pessoa deixa a instituição.

Ao confrontar os documentos com a literatura, percebeu-se uma convergência importante: ambos reconhecem que a implementação da

educação inclusiva exige organização coletiva. As normas mais recentes enfatizam articulação, formação e planejamento, enquanto Medeiros et al. (2024), Lück (2009), Paro (2016) e Inês e Sousa (2025) apresentam diferentes fundamentos para compreender por que decisões compartilhadas podem fortalecer as práticas educacionais. O resultado não significa ausência de divergências, mas demonstra que a responsabilização de um único profissional encontra pouco apoio no conjunto analisado.

Também ficou evidente que a gestão inclusiva não deve ser avaliada pela ausência de problemas. Uma instituição que reconhece dificuldades e as discute coletivamente pode estar desenvolvendo uma cultura mais comprometida do que outra que simplesmente não registra conflitos porque eles permanecem silenciados.

A diversidade produz desafios reais, e algumas respostas precisarão ser construídas ao longo do processo. O que se espera da liderança não é onisciência, mas capacidade de mobilizar conhecimentos, reconhecer limites e criar condições para novas respostas.

Essa compreensão evita idealizar o gestor como responsável individual pela transformação de toda a escola. Existem obstáculos que ultrapassam sua autonomia, especialmente aqueles relacionados ao financiamento, à composição das equipes, às políticas da rede e à infraestrutura.

Ainda assim, a análise mostrou que existe uma margem importante de decisão institucional sobre como as pessoas são ouvidas, como os recursos são utilizados, como o planejamento é organizado e quais expectativas orientam o trabalho com os estudantes.

O principal resultado deste eixo pode ser sintetizado na ideia de que gestão e liderança funcionam como mediadoras da inclusão. Elas não substituem políticas públicas, formação profissional ou recursos, mas influenciam a maneira como todos esses elementos se relacionam dentro da instituição. Quando essa mediação favorece diálogo, planejamento conjunto, altas expectativas de aprendizagem e enfrentamento das barreiras, os princípios normativos encontram maiores possibilidades de ganhar forma no cotidiano.

Por outro lado, a própria análise mostrou que boas intenções de gestores e profissionais não eliminam limitações estruturais e dificuldades acumuladas pelos sistemas educacionais.

Formação insuficiente, escassez de recursos, barreiras atitudinais, fragmentação do trabalho e fragilidades na articulação entre os serviços continuam aparecendo na produção científica. Esses elementos ajudam a compreender por que políticas e práticas nem sempre avançam no mesmo ritmo e conduzem ao próximo eixo dos resultados, dedicado às barreiras e aos desafios para a implementação das políticas de inclusão nas escolas.

3.5 Barreiras e desafios para a implementação das políticas de inclusão nas escolas

A análise do corpus mostrou que os principais entraves à implementação das políticas inclusivas não se concentram em um único aspecto. Eles aparecem de maneira interligada e envolvem formação profissional, organização do trabalho pedagógico, acessibilidade, recursos humanos e materiais, concepções sobre deficiência, articulação entre profissionais e condições institucionais oferecidas pelas redes de ensino.

Essa constatação é importante porque impede atribuir exclusivamente ao professor ou à gestão a responsabilidade pelas dificuldades encontradas. Medeiros et al. (2024) demonstram que a escolarização inclusiva depende de uma construção coletiva, sustentada por condições materiais e conceituais que ultrapassam a atuação individual.

Um dos resultados mais presentes no material analisado foi justamente a diferença entre possuir uma política bem definida e conseguir materializá-la no cotidiano. Os documentos estabelecem direitos, orientam procedimentos e delimitam responsabilidades, enquanto os estudos científicos revelam que a realidade das instituições nem sempre acompanha o mesmo ritmo das mudanças normativas. Modesto, Araújo e Mendonça (2023), ao analisarem desafios e possibilidades para a Educação Especial Inclusiva, evidenciam que a implementação envolve condições concretas das redes e das escolas,

mostrando que a existência de orientações legais não elimina automaticamente as dificuldades históricas presentes nos sistemas educacionais.

Esse resultado sugere que o problema não está, necessariamente, na ausência de legislação. O Brasil possui um conjunto significativo de normas relacionadas à escolarização das pessoas com deficiência, ao atendimento especializado, à acessibilidade e à eliminação de barreiras.

A tensão aparece quando aquilo que está assegurado formalmente depende de profissionais, estruturas e recursos que não se encontram disponíveis da mesma maneira em todos os contextos. Haas e Baptista (2025) ajudam a interpretar essa situação ao mostrarem que a trajetória das políticas brasileiras foi marcada por avanços, mas também por continuidades e desafios que permanecem mesmo depois de novas regulamentações.

Entre esses desafios, a formação profissional apareceu de forma recorrente. Rosa, Silva e Azevedo (2025) mostram que as produções contemporâneas têm valorizado propostas formativas reflexivas e colaborativas, mas também identificam dificuldades para aproximar formação e necessidades concretas do trabalho escolar.

O corpus revelou que conhecer conceitos sobre inclusão ou características de determinadas deficiências não é suficiente quando o profissional ainda encontra dificuldade para transformar esse conhecimento em planejamento, avaliação e organização das situações de aprendizagem.

Dantas, Farias e Bezerra (2024), por outro lado, evidenciam que processos formativos mais próximos das necessidades dos professores podem produzir efeitos positivos sobre suas práticas. Essa constatação é relevante porque permite interpretar a formação não apenas como um problema, mas como uma possibilidade concreta de enfrentamento. A questão central parece estar menos na quantidade de cursos oferecidos e mais na relação que eles conseguem estabelecer com aquilo que professores, coordenadores e gestores vivenciam dentro das instituições.

O tempo destinado ao planejamento apareceu como outro elemento que interfere diretamente nesse processo. Não basta recomendar colaboração, adaptação curricular ou diversificação de estratégias quando os profissionais

possuem poucas oportunidades para discutir coletivamente suas práticas. Costa-Renders (2025) chama atenção para a necessidade de condições que permitam planejamento mais acessível e flexível.

A análise mostrou que muitas demandas inclusivas exigem justamente aquilo que costuma ser escasso no cotidiano: tempo para observar, estudar, conversar com outros profissionais e revisar uma proposta antes de utilizá-la novamente.

Essa falta de articulação repercute especialmente na relação entre a classe comum e o Atendimento Educacional Especializado. Medeiros et al. (2024) evidenciam que o trabalho entre Educação Especial e ensino comum precisa ser construído de maneira colaborativa. Quando não há espaço para planejamento conjunto, o AEE corre o risco de funcionar como uma estrutura paralela, ainda que formalmente esteja organizado dentro de uma perspectiva inclusiva. O estudante permanece pertencendo à mesma instituição, mas diferentes profissionais podem desenvolver propostas que pouco dialogam entre si.

Nesse ponto, a análise encontrou uma tensão importante: a existência de profissionais especializados constitui um avanço, mas pode produzir fragmentação quando suas atribuições não estão suficientemente articuladas. O mesmo ocorre com o profissional de apoio escolar. Sua atuação pode ampliar participação e autonomia, mas também pode gerar dependência quando o estudante passa a estabelecer uma relação quase exclusiva com esse trabalhador.

O resultado evidencia que nenhum recurso ou serviço pode ser considerado inclusivo apenas por existir; é necessário observar o efeito produzido sobre a experiência educacional.

As barreiras relacionadas ao currículo também apareceram de modo significativo. Costa-Renders (2025) e Zerbato e Mendes (2021) defendem a necessidade de pensar diferentes formas de acesso ao ensino desde o planejamento. Quando essa perspectiva foi confrontada com os demais materiais, percebeu-se que um currículo excessivamente rígido pode produzir dificuldades que depois são atribuídas exclusivamente aos estudantes. O

desafio passa a ser reconhecer que nem toda dificuldade indica ausência de capacidade; em algumas situações, ela revela que a proposta foi construída de maneira pouco acessível.

Entretanto, o corpus também alerta para o problema oposto: flexibilizar não pode significar empobrecer a experiência educacional. Saviani (2021) oferece um contraponto importante ao defender o acesso democrático ao conhecimento historicamente produzido.

Essa contribuição ajudou a interpretar situações em que determinadas adaptações podem acabar reduzindo conteúdos ou expectativas de aprendizagem. Uma escola equitativa precisa encontrar meios diferentes para possibilitar acesso ao conhecimento, sem pressupor antecipadamente que alguns sujeitos não conseguirão avançar.

A avaliação revelou tensão semelhante. Um instrumento único pode constituir barreira para determinados estudantes, enquanto uma diferenciação sem critérios pode esconder aquilo que ainda precisa ser aprendido.

Zerbato e Mendes (2021) ajudam a compreender que diversificar possibilidades de expressão não significa abandonar os objetivos educacionais. O resultado encontrado aponta, portanto, para a necessidade de separar aquilo que se pretende avaliar da forma escolhida para que o estudante demonstre esse conhecimento.

Quadro 17 – Barreiras identificadas no corpus e seus impactos na implementação das políticas inclusivas

Barreira identificada	Evidências predominantes no corpus	Impactos possíveis
Formação pouco articulada à prática	Insegurança diante do planejamento e da diversidade	Dificuldade para transformar princípios inclusivos em ações
Falta de tempo para planejamento coletivo	Articulação limitada entre profissionais	Respostas fragmentadas e improvisadas
Distanciamento entre ensino comum e AEE	Pouca circulação de informações pedagógicas	Percursos paralelos dentro da mesma escola
Rigidez curricular	Predomínio de um único modo de ensinar e participar	Restrição do acesso às aprendizagens
Adaptações excessivamente simplificadas	Redução das expectativas sobre determinados estudantes	Empobrecimento do percurso escolar
Avaliação pouco flexível	Predomínio de instrumentos padronizados	Dificuldade para reconhecer diferentes aprendizagens

Barreiras atitudinais	Capacitismo, infantilização e baixas expectativas	Isolamento, dependência e menor participação
Recursos insuficientes	Falta de materiais, tecnologias ou profissionais	Dificuldade para assegurar apoios previstos nas políticas
Fragilidade da articulação com as famílias	Comunicação concentrada em situações de problema	Menor possibilidade de construção conjunta
Descontinuidade das políticas	Mudanças de prioridades e de organização institucional	Fragilização das ações de longo prazo

Fonte: elaborado pela autora (2026).

Entre as barreiras do quadro, aquelas relacionadas às atitudes e expectativas se mostraram particularmente complexas, porque nem sempre podem ser identificadas com facilidade. Uma escola pode possuir acessibilidade arquitetônica, AEE, profissionais especializados e materiais adequados e, ainda assim, conservar práticas que subestimam determinados estudantes.

Mantoan (2015) questiona justamente modelos que classificam previamente as possibilidades de aprendizagem. A análise mostrou que expectativas reduzidas podem ser tão limitadoras quanto barreiras materiais, sobretudo porque tendem a produzir exclusões menos visíveis.

A permanência de uma compreensão predominantemente clínica da deficiência também apareceu entre os fatores que interferem nas práticas. Medeiros et al. (2024) identificaram concepções ainda fortemente associadas à patologia em contextos escolares.

Quando essa leitura predomina, dificuldades encontradas durante o processo educativo tendem a ser atribuídas ao diagnóstico, deixando de lado a análise das condições oferecidas pelo ambiente. Nesse sentido, a mudança normativa em direção a uma perspectiva de barreiras precisa ser acompanhada por transformação das concepções profissionais.

O diagnóstico não perde sua relevância nesse processo, mas precisa ocupar um lugar diferente. Informações provenientes de outras áreas podem contribuir para compreender características específicas, porém não deveriam determinar antecipadamente aquilo que o estudante conseguirá aprender.

A análise dos documentos recentes revelou uma valorização maior do estudo de caso e das necessidades educacionais efetivamente observadas. Essa orientação aproxima-se da literatura ao deslocar a pergunta do diagnóstico para a relação entre sujeito, ambiente e condições de escolarização.

A acessibilidade apareceu, por sua vez, de maneira muito mais ampla do que a dimensão arquitetônica. Costa-Renders (2025) permite compreender que barreiras podem ser pedagógicas, comunicacionais, tecnológicas, curriculares e atitudinais. Essa concepção ampliada mostrou-se importante porque modifica a maneira de avaliar uma instituição. Uma escola não se torna plenamente acessível apenas porque permite a entrada física no prédio; é necessário observar se o estudante consegue circular, comunicar-se, compreender os materiais, participar das atividades e demonstrar o que aprendeu.

As tecnologias assistivas foram identificadas como possibilidades importantes, mas também revelaram uma dificuldade recorrente: a distância entre aquisição e utilização pedagógica. A presença de equipamentos não garante, por si só, autonomia ou participação.

Recursos precisam ser selecionados conforme necessidades reais, e os profissionais precisam compreender sua finalidade. Dessa maneira, investimento material e formação aparecem novamente como dimensões inseparáveis.

Outro desafio encontrado refere-se à relação com as famílias. Os documentos valorizam sua participação, mas a literatura permite perceber que esse diálogo nem sempre se estabelece de maneira equilibrada. Algumas famílias chegam às instituições depois de experiências de exclusão e podem desenvolver postura defensiva; em outros casos, a escola espera que os responsáveis solucionem questões que pertencem ao próprio sistema educacional. O resultado indica que participação familiar precisa ser compreendida como colaboração e escuta, e não como transferência de responsabilidades.

A articulação intersetorial também apareceu como necessária em determinadas situações. Educação, saúde e assistência social podem compartilhar responsabilidades relacionadas à proteção e ao desenvolvimento dos estudantes, mas seus papéis não são idênticos.

O desafio consiste em construir cooperação sem transformar questões pedagógicas em problemas exclusivamente clínicos. Essa distinção é importante

porque o trabalho de outros setores deve ampliar as possibilidades da escolarização, e não substituir a responsabilidade da instituição de ensino.

As condições materiais das redes constituíram outro ponto que não poderia ser ignorado. Existem escolas com maior disponibilidade de recursos, profissionais especializados e infraestrutura, enquanto outras convivem com limitações muito mais intensas.

A UNESCO (2020) contribui para interpretar esse resultado ao mostrar que diferentes desigualdades sociais podem se sobrepor e interferir nas possibilidades de inclusão. Assim, exigir os mesmos resultados sem considerar contextos distintos pode reproduzir justamente a falta de equidade que as próprias políticas procuram combater.

A análise também mostrou que algumas dificuldades são ampliadas pela rotatividade de profissionais e pela descontinuidade das ações. Quando uma proposta inclusiva depende exclusivamente do compromisso de determinadas pessoas, mudanças na equipe podem interromper processos que ainda estavam em consolidação.

Lück (2009) ajuda a compreender por que a construção de uma cultura institucional é tão importante: práticas incorporadas coletivamente possuem maiores possibilidades de permanecer do que iniciativas relacionadas apenas à atuação individual.

Rosa e Lima (2022) acrescentam outra dimensão ao mostrarem que a própria continuidade das políticas pode ser afetada por mudanças governamentais e por disputas em torno de prioridades. Esse resultado lembra que as escolas não implementam políticas em um cenário estático. Novas regulamentações, alterações administrativas e mudanças nos programas podem exigir adaptações sucessivas. A dificuldade está em garantir que essas transições não interrompam direitos ou desorganizem práticas que vinham apresentando resultados positivos.

A literatura analisada também permitiu reconhecer que nem todos os desafios precisam ser interpretados como resistência deliberada dos profissionais à inclusão. Em muitas situações, a insegurança aparece associada à ausência de formação, às condições de trabalho ou à falta de recursos. Essa

distinção é importante porque as respostas institucionais precisam ser diferentes. Uma dificuldade decorrente de desconhecimento demanda formação; falta de tempo exige reorganização; ausência de recurso necessita investimento; enquanto atitudes discriminatórias demandam enfrentamento mais direto no campo da cultura e dos direitos.

Medeiros et al. (2024, p. 18) sintetizam parte dessa necessidade ao afirmarem que “escolas inclusivas são espaços-tempos educacionais que se organizam democrática e coletivamente”. A formulação ajuda a compreender um dos resultados centrais deste eixo: barreiras complexas não podem ser enfrentadas com respostas individualizadas.

Quanto mais a responsabilidade circula entre diferentes profissionais e instâncias, maiores são as possibilidades de construir soluções que não dependam exclusivamente de improvisações.

Essa perspectiva também impede a culpabilização do professor. Evidentemente, as práticas docentes precisam ser analisadas e podem necessitar de revisão, mas elas acontecem dentro de condições concretas. Uma política que prevê planejamento colaborativo, por exemplo, precisa ser acompanhada de tempo institucional para que esse planejamento aconteça.

Da mesma forma, recomendar tecnologia assistiva exige pensar em aquisição, manutenção e formação. Os resultados mostram que a coerência entre aquilo que se exige e as condições efetivamente oferecidas é uma questão central para a sustentabilidade das políticas inclusivas.

Por outro lado, reconhecer limites estruturais não significa admitir que nenhuma transformação possa ocorrer até que todas as condições sejam ideais. Freire (1996) oferece uma contribuição importante ao compreender a prática educativa como espaço de reflexão e transformação.

Algumas barreiras dependem de investimentos amplos, enquanto outras podem começar a ser enfrentadas por meio da escuta, da revisão das expectativas e de mudanças no modo como atividades e relações são organizadas.

Essa combinação entre responsabilidade sistêmica e possibilidade de transformação local aparece como um dos resultados mais significativos. A

escola não consegue resolver sozinha todas as desigualdades presentes na educação, mas tampouco é apenas receptora passiva das políticas definidas em outras instâncias.

Ela interpreta, organiza e materializa essas orientações por meio das decisões tomadas diariamente. Por essa razão, a implementação precisa ser entendida como um movimento compartilhado entre políticas públicas, redes de ensino e unidades escolares.

A análise do corpus revelou, portanto, que o maior desafio não está em encontrar uma única barreira responsável pelas dificuldades da inclusão, mas em compreender como diferentes obstáculos se acumulam. Falta de formação pode ser agravada por ausência de planejamento coletivo; dificuldades curriculares podem ser aprofundadas por baixas expectativas; recursos podem perder efeito quando não há formação para utilizá-los; políticas consistentes podem produzir resultados limitados quando faltam condições de implementação. É justamente essa interdependência que exige respostas também articuladas.

Os resultados deste eixo reforçam, assim, que a implementação das políticas de inclusão precisa avançar simultaneamente em diferentes frentes. Formação, planejamento, acessibilidade, recursos, colaboração, revisão das concepções e continuidade das ações não constituem etapas independentes, mas dimensões que se sustentam mutuamente.

Essa constatação conduz ao tópico seguinte, dedicado à formação continuada e ao trabalho colaborativo como caminhos para o fortalecimento da inclusão.

3.6 Formação continuada e trabalho colaborativo como caminhos para o fortalecimento da inclusão

Entre os resultados que apareceram com maior força no corpus está a compreensão de que a formação dos profissionais não pode ser tratada como uma ação paralela às políticas de inclusão. Ela faz parte das próprias condições

necessárias para que essas políticas tenham significado no cotidiano. As mudanças normativas ampliaram responsabilidades relacionadas ao currículo, à acessibilidade, ao Atendimento Educacional Especializado e à participação dos estudantes, mas são os profissionais que precisam interpretar essas orientações diante de situações concretas. Nesse sentido, a formação continuada apareceu menos como atualização ocasional e mais como possibilidade de compreender, questionar e reconstruir práticas.

Essa necessidade fica bastante evidente no levantamento realizado por Rosa, Silva e Azevedo (2025). As autoras analisaram a produção brasileira sobre formação continuada para a Educação Especial Inclusiva entre 2014 e 2024 e encontraram apenas 17 trabalhos diretamente relacionados ao recorte adotado. A análise resultou em três categorias principais: relação entre formação continuada e ensino, trabalho colaborativo e constituição da identidade profissional docente. A quantidade reduzida de pesquisas chamou atenção das próprias autoras e indicou a necessidade de ampliar investigações que aproximem formação, inclusão e prática pedagógica.

Esse resultado é significativo porque a inclusão escolar vem recebendo crescente atenção política e educacional, enquanto a produção especificamente voltada aos processos pelos quais os profissionais aprendem a trabalhar nessa perspectiva ainda se mostrou limitada no levantamento realizado. Rosa, Silva e Azevedo (2025) observaram ainda que os estudos existentes convergem na valorização de uma formação reflexiva e colaborativa, mas continuam apontando dificuldades na concretização dessas propostas e na avaliação de seus efeitos sobre as práticas. Assim, defender a importância da formação é relativamente consensual; o desafio maior parece estar em compreender quais experiências formativas realmente conseguem dialogar com as necessidades vividas nas escolas.

Essa diferença merece atenção. Nem toda atividade denominada formação continuada produz necessariamente desenvolvimento profissional. Encontros pontuais, excessivamente expositivos ou distantes das situações enfrentadas pelos educadores podem ampliar informações sem alterar a maneira como determinado problema é compreendido. Rosa, Silva e Azevedo

(2025) identificaram justamente um descompasso entre algumas necessidades dos profissionais e formações centradas principalmente em aspectos normativos, com menor aprofundamento metodológico. Conhecer a legislação é indispensável, mas o professor também precisa compreender como esses direitos repercutem sobre seu planejamento, sua avaliação e suas escolhas diante de uma turma heterogênea.

A análise permitiu, portanto, distinguir formação sobre inclusão de formação para atuar de maneira inclusiva. A primeira pode apresentar conceitos, legislações e características relacionadas à Educação Especial; a segunda precisa avançar para perguntas que surgem diante do trabalho real. Como organizar uma proposta que permita diferentes formas de participação? O que fazer quando o recurso utilizado não produz o resultado esperado? De que maneira preservar os objetivos de aprendizagem sem manter um único caminho para alcançá-los? Questões como essas aproximam o conhecimento teórico das decisões que constituem a prática docente.

Os resultados de Dantas, Farias e Bezerra (2024) reforçam a importância dessa aproximação. Ao investigarem uma formação *lato sensu* em Atendimento Educacional Especializado, as autoras identificaram contribuições para o trabalho dos egressos junto aos estudantes público da Educação Especial, incluindo repercussões sobre metodologias e sobre a própria compreensão da prática inclusiva. Esse resultado não significa que uma especialização resolva todas as dificuldades encontradas no cotidiano, mas mostra que processos formativos mais consistentes podem ampliar repertórios e oferecer aos profissionais maior segurança para analisar diferentes situações.

Ao mesmo tempo, o corpus sugere que formação não deveria significar apenas especialização em diagnósticos. Conhecer especificidades relacionadas à deficiência, ao autismo, às altas habilidades ou a outras condições pode ser necessário, porém uma escola diversa também exige conhecimentos que atravessem todas essas categorias: planejamento, mediação, avaliação, acessibilidade, comunicação e colaboração. Mantoan (2015) contribui para essa interpretação justamente ao deslocar o debate de uma busca permanente por

adequar os sujeitos ao modelo existente para a necessidade de repensar a própria organização educacional.

A perspectiva defendida por Freire (1996) também contribui para humanizar essa compreensão do desenvolvimento profissional. Ao afirmar que “quem ensina aprende ao ensinar e quem aprende ensina ao aprender” (p. 25), o autor rompe com uma visão estática dos papéis educativos. Na formação continuada, isso significa reconhecer que o professor não retorna à condição de alguém que nada sabe quando participa de um curso. Ele chega com experiências, dificuldades, conhecimentos, tentativas bem-sucedidas e práticas que precisam ser revistas. Um processo formativo consistente precisa dialogar com esse repertório.

Foi justamente o trabalho colaborativo que apareceu como uma das possibilidades mais promissoras de aproximar formação e experiência. Medeiros et al. (2024) defendem que a instituição favoreça condições para que os diferentes segmentos se reconheçam como corresponsáveis pela formação dos estudantes, evitando a transferência contínua de responsabilidades. Ao analisarem as ações coletivas desenvolvidas no contexto escolar, os autores observam que “o trabalho coletivo se coloca como uma possibilidade de formação” (Medeiros et al., 2024, p. 15).

Essa ideia modifica o modo de compreender alguns espaços já existentes nas instituições. Uma reunião pedagógica, por exemplo, não precisa ser apenas o momento de transmitir comunicados ou organizar tarefas. Quando existe intencionalidade, ela pode permitir que profissionais discutam uma dificuldade, analisem estratégias utilizadas e compreendam conjuntamente aquilo que precisa ser modificado. O conhecimento não chega apenas de fora da escola; também pode ser produzido quando a equipe consegue olhar de maneira crítica para o que vive diariamente.

Medeiros et al. (2024) mostram que essa articulação é especialmente importante na relação entre o ensino comum e a Educação Especial. No estudo realizado pelos autores, a organização escolar, os sentidos atribuídos aos diagnósticos e a articulação entre essas duas dimensões apareceram entre os elementos diretamente relacionados à inclusão. A pesquisa também evidencia

que pedagogo, coordenação e direção possuem responsabilidades distintas, mas precisam trabalhar de maneira integrada para favorecer acessibilidade curricular e participação.

O resultado permite compreender que colaboração não significa simplesmente dividir tarefas. Pode haver vários profissionais atuando com o mesmo estudante e, ainda assim, pouca colaboração entre eles. Isso acontece quando cada pessoa executa sua parte sem conhecer o planejamento das demais, quando informações pedagógicas não circulam ou quando decisões importantes são tomadas isoladamente. Trabalho colaborativo pressupõe alguma construção compartilhada e não apenas a coexistência de diferentes funções.

Esse aspecto ficou especialmente evidente na pesquisa de Zerbato e Mendes (2021). As autoras desenvolveram um programa formativo envolvendo dez professores da Educação Básica e sete estudantes de licenciatura, organizado em onze encontros. Foram utilizados casos de ensino reais e fictícios, roteiros de discussão e elaboração coletiva de planos de aula fundamentados no Desenho Universal para a Aprendizagem. As propostas construídas foram posteriormente implementadas pelas professoras e analisadas durante o processo formativo.

O interesse dessa experiência para os resultados da presente investigação não está apenas no fato de ter utilizado o DUA. O elemento particularmente relevante encontra-se na maneira como a formação foi organizada. Os participantes não permaneceram somente ouvindo explicações sobre inclusão; precisaram analisar situações, discutir dificuldades, construir propostas e observar aquilo que acontecia quando essas propostas eram colocadas em prática. Zerbato e Mendes (2021) concluíram que as estratégias fundamentadas no DUA e na colaboração potencializaram ações docentes mais coerentes com a diversidade e contribuíram tanto para a formação inicial quanto para a continuada.

Esse resultado ajuda a compreender por que o trabalho com situações reais possui tanto potencial formativo. Um conceito pode parecer bastante claro durante uma exposição e revelar novas dificuldades quando precisa orientar uma

decisão concreta. Ao discutir um caso, o profissional precisa articular aquilo que sabe com o objetivo pedagógico, as características da turma, os recursos disponíveis e as barreiras identificadas. A formação passa, então, de uma lógica de recepção para um processo de elaboração.

O DUA também apareceu nos materiais analisados como possibilidade de ampliar essa reflexão. Zerbato e Mendes (2021) defendem que a proposta permita pensar acessibilidade ao ensino desde o planejamento, procurando criar condições que contemplem diferentes formas de aprender. A mudança é relevante porque evita que o professor pense primeiro em uma aula destinada a um estudante idealizado para, somente depois, produzir uma atividade completamente diferente quando alguém não consegue participar.

Costa-Renders (2025) amplia essa discussão ao examinar o DUA como suporte às práticas relacionadas à Educação Especial na perspectiva inclusiva. Sua revisão reforça a importância de compreender acessibilidade pedagógica dentro do planejamento do ensino e não apenas como adaptação posterior. A convergência entre esses estudos mostra que formação docente e planejamento inclusivo não deveriam ser analisados separadamente: aprender a trabalhar com a diversidade também significa aprender a pensar antecipadamente sobre as barreiras que uma proposta pode produzir.

Quadro 18 – Resultados relacionados à formação continuada e ao trabalho colaborativo

Resultado identificado	Evidência encontrada no corpus	Implicação para as práticas inclusivas
Formação reflexiva e contextualizada	Estudos valorizam processos ligados às situações reais da escola	Maior possibilidade de relacionar teoria e prática
Formação contínua	Atividades pontuais apresentam alcance limitado diante da complexidade cotidiana	Necessidade de acompanhamento e continuidade
Trabalho colaborativo	Troca entre profissionais aparece associada ao desenvolvimento das práticas	Reduz isolamento e de transferência de responsabilidades
Articulação entre ensino comum e AEE	Literatura identifica necessidade de planejamento e comunicação entre profissionais	Favorece continuidade do percurso educacional
Estudo de situações reais	Casos e problemas concretos aparecem como estratégias formativas	Desenvolvem análise e tomada de decisão pedagógica

DUA		Planejamento considera diferentes formas de participação desde sua elaboração	Amplia acessibilidade sem depender apenas de adaptações posteriores
Reflexão sobre a própria prática	a	Profissionais analisam escolhas e seus efeitos	Favorece revisão de concepções e estratégias
Participação da gestão e coordenação	da e	Formação depende de tempos e condições institucionais	Transforma desenvolvimento profissional em responsabilidade da instituição
Continuidade e avaliação	e	Literatura aponta fragilidades na avaliação dos efeitos das formações	Exige acompanhar se a aprendizagem profissional alcança a prática

Fonte: elaborado pela autora (2026).

Os resultados sintetizados no quadro deixam claro que formação e colaboração possuem uma relação muito próxima. Rosa, Silva e Azevedo (2025) identificaram o trabalho colaborativo como uma das três categorias centrais da produção analisada em seu Estado da Questão.

As autoras observaram ainda que a literatura tende a compreender a formação como processo reflexivo, dialógico e colaborativo, embora permaneça uma distância entre essas propostas e sua efetivação nas práticas escolares. Isso indica que a colaboração não deveria aparecer somente como conteúdo estudado em uma formação; precisa estar presente na própria forma como esse processo é organizado.

Essa diferença pode ser percebida quando professores participam de uma palestra sobre trabalho coletivo e, depois, retornam a uma rotina na qual quase não possuem oportunidades de conversar sobre planejamento. Nesse caso, há uma contradição entre aquilo que a formação recomenda e as condições oferecidas pela instituição.

O resultado encontrado no corpus reforça que mudanças profissionais dependem também de organização do trabalho, porque não é possível transformar colaboração em prática cotidiana sem prever tempo e espaço para que ela aconteça.

A equipe gestora ocupa, portanto, uma posição importante nesse processo. Medeiros et al. (2024) destacam que os modos de organização da escola interferem nos processos de inclusão e reconhecem a gestão como mediadora da escolarização. Os autores relacionam essa atuação à articulação das redes de apoio, ao projeto político-pedagógico e ao trabalho conjunto entre

os diferentes segmentos. Isso significa que promover formação não é apenas contratar um curso; envolve criar condições para que o conhecimento estudado possa circular pela instituição.

Os materiais atuais do Ministério da Educação seguem direção semelhante. Em 2026, a coleção de Cadernos Pedagógicos da Política Nacional de Educação Especial Inclusiva foi organizada em 14 volumes destinados a oferecer subsídios à atuação dos profissionais, abrangendo diferentes dimensões da política.

O volume dedicado à Gestão Escolar Inclusiva foi elaborado especificamente com a finalidade de contribuir para a formação de gestores escolares. A existência desses materiais reforça a compreensão de que o desenvolvimento profissional não diz respeito apenas ao professor da classe comum ou ao docente do AEE.

Esse aspecto é importante porque uma formação destinada somente a um grupo pode produzir novos conhecimentos sem modificar relações institucionais que continuam fragmentadas. Se o professor aprende uma determinada estratégia, mas a coordenação desconhece seus fundamentos; se o AEE desenvolve recursos que não chegam à classe comum; ou se a gestão não compreende por que determinados tempos de planejamento são necessários, parte do potencial formativo se perde. A inclusão exige conhecimentos específicos, mas também uma linguagem comum capaz de favorecer diálogo entre diferentes funções.

A construção da identidade profissional apareceu como outro resultado relevante. Rosa, Silva e Azevedo (2025) identificaram essa dimensão entre as categorias centrais dos trabalhos analisados, destacando que o desenvolvimento profissional envolve também autocrítica e reconstrução da maneira como o professor compreende sua própria atuação.

Esse ponto amplia a formação para além da aquisição de técnicas. Algumas mudanças exigem rever crenças sobre quem consegue aprender, sobre qual é a responsabilidade do professor comum e sobre o significado de oferecer apoios diferenciados.

Esse processo dificilmente acontece quando as formações tratam o professor como responsável individual por todas as dificuldades. Ao contrário, a possibilidade de admitir dúvidas e compartilhar situações que não tiveram bons resultados é parte importante de uma cultura colaborativa. Se o espaço formativo funciona como lugar de julgamento, os profissionais tendem a esconder aquilo que não sabem. Quando há confiança para analisar erros e limites, a experiência pode transformar-se em conhecimento para o grupo.

A pesquisa de Zerbato e Mendes (2021) é especialmente ilustrativa nesse sentido porque partiu justamente de casos selecionados em função das dificuldades encontradas pelas professoras para favorecer participação e aprendizagem de determinados estudantes.

A dificuldade não foi escondida nem utilizada para desqualificar a profissional; transformou-se em ponto de partida para planejamento coletivo. Esse tipo de movimento parece particularmente fértil para a formação inclusiva porque reconhece que não saber como agir diante de uma situação pode ser o início de uma investigação pedagógica.

Outro resultado importante diz respeito à avaliação dos próprios processos formativos. Rosa, Silva e Azevedo (2025) identificaram lacunas relacionadas à análise dos impactos reais da formação sobre as práticas e sobre os estudantes. Esse achado chama atenção para uma prática relativamente comum: considerar uma formação bem-sucedida apenas porque houve participação dos profissionais ou porque a avaliação realizada ao final do encontro foi positiva. Esses dados são úteis, mas não mostram necessariamente se aquilo que foi estudado produziu mudanças posteriores.

Uma perspectiva mais consistente exigiria acompanhamento. O profissional poderia experimentar uma estratégia, observar o que aconteceu e retornar ao grupo para analisar os resultados. Essa continuidade também permite perceber que nem toda proposta funciona da mesma maneira em qualquer turma. O conhecimento profissional se desenvolve justamente quando o educador consegue interpretar aquilo que aconteceu e decidir se precisa manter, ajustar ou abandonar determinada estratégia.

Nesse contexto, a formação em serviço ganha especial relevância. Medeiros et al. (2024) relacionam a formação continuada ao próprio espaço escolar e defendem ações coletivas que permitam identificar elementos materiais e conceituais necessários aos diferentes percursos de aprendizagem. Isso não diminui a responsabilidade das redes públicas pela oferta de programas estruturados. Significa apenas reconhecer que os conhecimentos produzidos fora da instituição precisam encontrar continuidade no lugar onde serão utilizados.

Os resultados discutidos também mostram que trabalho colaborativo não elimina a necessidade de formação especializada. Professores do AEE precisam de conhecimentos próprios de sua função; profissionais de apoio possuem atribuições específicas; gestores e coordenadores enfrentam questões particulares. A colaboração não pretende tornar todos especialistas em tudo. Seu papel é evitar que essas especialidades permaneçam fechadas em si mesmas e permitir que conhecimentos distintos contribuam para um objetivo comum.

Essa compreensão aproxima formação e equidade. Uma instituição na qual apenas determinado professor sabe utilizar um recurso ou compreender uma estratégia torna o estudante dependente da presença daquele profissional. Quando conhecimentos importantes são compartilhados, ampliam-se as possibilidades de continuidade. O saber deixa de pertencer exclusivamente a uma pessoa e passa a integrar, gradualmente, o repertório da equipe.

Assim, os materiais analisados indicam que a formação continuada tende a produzir maior significado quando reúne algumas condições: relação com a realidade da escola, continuidade, reflexão crítica, possibilidade de experimentação, diálogo entre profissionais e acompanhamento daquilo que foi desenvolvido. O trabalho colaborativo aparece nesse processo tanto como conteúdo quanto como metodologia formativa. Aprende-se sobre colaboração, mas também se aprende colaborando.

O principal resultado deste eixo está justamente nessa articulação. Fortalecer práticas inclusivas não parece depender de encontrar profissionais que já cheguem à escola completamente preparados para todas as situações,

algo pouco realista diante da diversidade humana. Depende, em maior medida, de construir instituições nas quais esses profissionais tenham oportunidades reais de continuar aprendendo, recorrer uns aos outros, estudar problemas concretos e revisar aquilo que fazem sem que toda dificuldade seja tratada como fracasso individual.

3.7 Estratégias institucionais para a construção de uma escola mais equitativa

Os resultados construídos ao longo da análise apontaram que a consolidação de uma escola mais equitativa depende menos de ações isoladas e mais da capacidade institucional de organizar diferentes estratégias em torno de um propósito comum. Não se identificou, no corpus, uma medida capaz de responder sozinha às dificuldades encontradas na implementação da educação inclusiva.

Ao contrário, planejamento, formação, participação, acessibilidade, colaboração e acompanhamento apareceram constantemente relacionados. Medeiros et al. (2024) mostram que a escolarização dos estudantes público da Educação Especial exige justamente uma organização coletiva capaz de aproximar gestão, práticas pedagógicas e diferentes profissionais.

Esse resultado permite compreender que a equidade precisa fazer parte do modo como a instituição se organiza e não apenas das respostas oferecidas quando uma necessidade específica aparece. Uma escola que começa a discutir acessibilidade somente depois da matrícula de determinado estudante tende a trabalhar de maneira mais reativa.

Quando as diferenças já são consideradas no planejamento institucional, aumenta-se a possibilidade de antecipar algumas barreiras e construir respostas com maior continuidade. O Caderno de Gestão Escolar Inclusiva publicado pelo Ministério da Educação em 2026 reforça essa perspectiva ao relacionar gestão, cultura institucional, Projeto Político-Pedagógico e organização das condições de participação.

Uma primeira estratégia identificada está, portanto, na realização de um diagnóstico institucional das barreiras. Esse diagnóstico não deve ser confundido com avaliação clínica dos estudantes. Trata-se de olhar para a própria escola e perguntar onde a participação encontra obstáculos. Espaços físicos, materiais, comunicação, currículo, avaliação, recursos tecnológicos e relações interpessoais podem ser observados a partir dessa perspectiva. Costa-Renders (2025), ao discutir acessibilidade e Desenho Universal para a Aprendizagem, evidencia que as barreiras pedagógicas precisam ser consideradas desde a organização do ensino, ampliando o olhar para além das condições individuais.

Esse movimento pode começar com situações bastante concretas. Uma equipe pode observar, por exemplo, quais atividades apresentam maiores dificuldades de participação, quais espaços oferecem problemas de acesso, quais estudantes quase nunca trabalham em grupo ou quais recursos disponíveis permanecem pouco utilizados.

O valor dessa observação está em transformar percepções dispersas em informações que possam orientar escolhas institucionais. Quando uma dificuldade é identificada com maior clareza, torna-se possível decidir se ela exige mudança pedagógica, aquisição de recurso, reorganização de rotina ou articulação com outros serviços.

A segunda estratégia refere-se ao fortalecimento do Projeto Político-Pedagógico como instrumento efetivo de organização da inclusão. A presença de princípios gerais sobre respeito e diversidade possui valor, mas se torna insuficiente quando não se traduz em responsabilidades, práticas e formas de acompanhamento. Paro (2016) permite compreender o planejamento institucional a partir de uma perspectiva democrática, na qual a participação não é um detalhe complementar, mas uma condição para que os objetivos educacionais sejam construídos coletivamente. Assim, a equidade precisa aparecer tanto nos valores do PPP quanto nas escolhas que orientam currículo, formação, avaliação e utilização dos recursos.

O corpus mostrou que essa construção coletiva oferece ainda uma vantagem importante: diminui a dependência de determinadas pessoas. Uma prática organizada somente porque um professor ou gestor específico se

interessa pela inclusão tende a ficar fragilizada quando esse profissional deixa a instituição. Lück (2009) ajuda a compreender que culturas institucionais se fortalecem quando determinados valores passam a orientar as práticas habituais da organização. Inserir a perspectiva inclusiva nos processos coletivos contribui, portanto, para que ela deixe de ser um projeto pessoal e passe a integrar a identidade da escola.

O planejamento colaborativo apareceu como uma terceira estratégia fortemente sustentada pelos materiais analisados. Medeiros et al. (2024) mostram que a articulação entre profissionais é necessária para enfrentar barreiras curriculares e fortalecer a escolarização.

Esse planejamento não exige que todos os integrantes da equipe participem de todas as decisões, mas pressupõe que aqueles diretamente envolvidos tenham condições de compartilhar informações e construir estratégias. Professor da classe comum, AEE, coordenação e profissionais de apoio podem oferecer olhares diferentes sobre uma mesma situação.

A colaboração ganha maior sentido quando supera a simples troca de informações. Avisar ao professor especializado qual conteúdo está sendo trabalhado é diferente de discutir conjuntamente quais barreiras podem aparecer e de que maneira determinada atividade poderia ser reorganizada. Da mesma forma, encaminhar ao professor regente uma lista de recomendações não equivale a construir uma proposta compartilhada. O trabalho coletivo começa quando os diferentes saberes profissionais interferem na elaboração das decisões e não apenas circulam depois que elas já foram tomadas.

A experiência investigada por Zerbato e Mendes (2021) contribui diretamente para essa compreensão. As autoras desenvolveram um processo formativo em que professores e licenciandos analisaram situações de ensino, discutiram dificuldades e elaboraram conjuntamente propostas fundamentadas no Desenho Universal para a Aprendizagem.

O estudo mostrou potencialidades dessa articulação para a construção de práticas mais acessíveis e voltadas à diversidade. O resultado reforça que colaboração e planejamento não precisam ser tratados separadamente.

O Desenho Universal para a Aprendizagem apareceu, nesse sentido, como uma estratégia que pode contribuir para ampliar a acessibilidade curricular. Zerbato e Mendes (2021) defendem sua utilização para criar condições de acesso ao ensino considerando diferentes maneiras de aprender.

A relevância do DUA para uma escola equitativa não está em oferecer uma nova receita pedagógica, mas em modificar uma pergunta que costuma orientar o planejamento: em vez de preparar uma única proposta e posteriormente adaptá-la para quem não conseguiu participar, considera-se desde o início a existência de diferentes modos de envolvimento, compreensão e expressão.

Essa perspectiva precisa, contudo, ser utilizada com equilíbrio. Costa-Renders (2025) mostra que o DUA possui potencial para apoiar práticas inclusivas, mas sua adoção não elimina a necessidade de respostas individualizadas quando determinadas situações assim exigirem.

Equidade não significa transformar toda a turma em um grupo homogêneo por meio de uma metodologia supostamente universal. Significa ampliar as possibilidades comuns e, simultaneamente, reconhecer quando algum estudante necessita de um apoio específico.

Outra estratégia identificada consiste justamente em fortalecer a articulação entre a sala comum e o Atendimento Educacional Especializado. Os resultados anteriores mostraram que o AEE tende a contribuir mais quando seu trabalho se aproxima do currículo e das situações vivenciadas no restante da escolarização. Medeiros et al. (2024) evidenciam essa necessidade ao discutir a articulação entre Educação Especial e ensino comum. A equidade se fragiliza quando um estudante possui acesso a recursos especializados, mas esses conhecimentos quase não circulam entre os profissionais.

O próprio planejamento dos apoios pode ganhar maior consistência quando se parte de perguntas pedagógicas. Que barreira está sendo enfrentada? O que se deseja que o estudante aprenda? Qual recurso pode ampliar sua autonomia? Em que momento ele realmente necessita de auxílio? Perguntas dessa natureza ajudam a evitar a utilização automática de estratégias

apenas porque foram bem-sucedidas com outra pessoa. As necessidades podem parecer semelhantes e, ainda assim, demandar respostas diferentes.

O acompanhamento dos profissionais de apoio escolar também precisa ser compreendido dentro dessa lógica. Sua presença pode ser fundamental, mas a finalidade do apoio precisa permanecer relacionada à participação e ao desenvolvimento da autonomia.

O Caderno de Gestão Escolar Inclusiva de 2026 reforça que os diferentes serviços e apoios precisam integrar a organização pedagógica, não constituindo estruturas independentes dentro da instituição. Dessa forma, apoiar não significa realizar permanentemente pelo estudante aquilo que ele pode aprender a fazer com oportunidades e mediação adequadas.

A formação continuada desenvolvida a partir das necessidades da instituição constitui outra estratégia com forte presença no corpus. Rosa, Silva e Azevedo (2025) identificaram que a produção sobre formação em Educação Especial Inclusiva valoriza processos reflexivos e colaborativos, embora ainda existam desafios para sua consolidação e acompanhamento. Essa constatação sugere que uma escola equitativa não precisa necessariamente acumular inúmeras formações, mas organizar aquelas que façam sentido diante das questões realmente vivenciadas.

Uma formação sobre acessibilidade, por exemplo, ganha maior significado quando os profissionais conseguem analisar os próprios materiais que utilizam. Um encontro sobre avaliação pode partir de instrumentos reais aplicados na escola.

Uma discussão sobre colaboração pode resultar na reorganização dos momentos de planejamento. Essa aproximação entre estudo e cotidiano evita que a formação termine quando o encontro se encerra. O conhecimento passa a ser utilizado como ferramenta para olhar novamente para aquilo que já estava sendo feito.

Quadro 19 – Estratégias institucionais identificadas para a construção de uma escola mais equitativa

Estratégia	Forma de organização	Contribuição para a equidade
Diagnóstico institucional das barreiras	Observação de aspectos pedagógicos, comunicacionais, físicos, tecnológicos e relacionais	Permite identificar onde as condições oferecidas precisam ser modificadas
Fortalecimento do PPP	Inserção de responsabilidades, objetivos e ações relacionadas à inclusão	Transforma a equidade em compromisso institucional
Planejamento colaborativo	Articulação entre professores, AEE, coordenação, gestão e profissionais de apoio	Reduz fragmentação e amplia a corresponsabilidade
Planejamento orientado pelo DUA	Diversificação das formas de participação, acesso e expressão	Amplia a acessibilidade desde a elaboração das propostas
Articulação entre sala comum e AEE	Compartilhamento de informações, recursos e estratégias	Favorece continuidade do percurso pedagógico
Formação continuada contextualizada	Estudos, oficinas e análise de situações reais	Aproxima conhecimento teórico das necessidades profissionais
Escuta dos estudantes	Participação adequada à idade e às formas de comunicação	Permite reconhecer barreiras a partir da experiência de quem as vivencia
Participação das famílias	Diálogo contínuo e compartilhamento de informações	Amplia a compreensão sobre necessidades e potencialidades
Acessibilidade ampla	Ações físicas, pedagógicas, comunicacionais, digitais e atitudinais	Favorece participação com maior autonomia
Redes de apoio	Articulação responsável com outros serviços e setores	Amplia a capacidade de resposta diante de demandas complexas
Monitoramento das ações	Registro, avaliação e replanejamento	Permite verificar se as estratégias estão produzindo os efeitos esperados
Valorização de boas práticas	Socialização das experiências construídas pelos profissionais	Transforma conhecimentos individuais em repertório institucional

Fonte: elaborado pela autora (2026).

A análise do quadro evidencia que nenhuma das estratégias apresentadas funciona de maneira completamente independente. Um diagnóstico institucional, por exemplo, pode revelar uma necessidade formativa; a formação pode mostrar que o planejamento precisa ser revisto; a revisão do planejamento pode demandar novos recursos; e o acompanhamento pode indicar que parte das medidas adotadas necessita de ajustes. Essa relação circular aparece como uma característica importante das instituições capazes de aprender com suas próprias experiências.

A escuta dos estudantes constitui um exemplo particularmente significativo. Algumas barreiras podem parecer pouco relevantes para um adulto e ter grande impacto sobre quem as vivencia diariamente. Perguntar ao estudante como percebe determinada atividade, se consegue compreender as orientações ou em quais situações necessita de ajuda pode revelar aspectos que não aparecem em registros administrativos. Freire (1996), ao defender o sujeito como participante do processo educativo, fornece uma base importante para compreender por que uma escola democrática não deveria construir permanentemente respostas para as pessoas sem criar condições para ouvi-las.

Isso não significa transferir ao estudante a responsabilidade de definir sozinho aquilo que necessita. A escuta constitui parte da análise e precisa ser articulada ao conhecimento pedagógico dos profissionais. O mesmo princípio vale para a participação das famílias. Responsáveis podem apresentar informações importantes sobre formas de comunicação, experiências anteriores e estratégias que favorecem autonomia, mas as decisões educacionais permanecem sob responsabilidade da instituição.

A aproximação com as famílias apareceu no corpus justamente como possibilidade de ampliar a compreensão sobre o estudante. Uma relação construída somente em momentos de dificuldade tende a produzir comunicação marcada pela tensão. Quando existe diálogo mais contínuo, torna-se possível compartilhar tanto preocupações quanto avanços. A equidade também passa por essa mudança de olhar: a família deixa de ser convocada apenas quando algo não funciona e passa a integrar uma rede de diálogo em torno do desenvolvimento educacional.

Outra estratégia está no fortalecimento das redes de apoio. Algumas necessidades ultrapassam os limites de atuação de uma única instituição e exigem articulação com saúde, assistência social ou outros serviços. Mafezoni et al. (2024), ao discutirem redes de apoio à escolarização de estudantes da Educação Especial, problematizam justamente as implicações dessas articulações para o processo educativo. O resultado reforça que trabalhar em rede pode ampliar possibilidades desde que cada área preserve suas atribuições e que a responsabilidade pedagógica não seja deslocada da escola.

A intersetorialidade também recebeu atenção específica nos Cadernos Pedagógicos da política atual, demonstrando que algumas necessidades educacionais precisam ser compreendidas dentro de uma rede mais ampla de proteção e garantia de direitos. Contudo, a análise indica que articulação não significa subordinação da educação à saúde. Uma informação clínica pode colaborar com o planejamento, mas não substitui a observação pedagógica nem determina, por si só, quais expectativas devem ser construídas para a aprendizagem.

A acessibilidade apareceu como outra estratégia transversal. O corpus não sustenta uma compreensão restrita à eliminação de barreiras arquitetônicas. Costa-Renders (2025) amplia essa discussão ao aproximar acessibilidade do planejamento pedagógico, enquanto os materiais atuais do MEC incluem recursos, tecnologias e organização educacional como componentes necessários de sistemas inclusivos. Uma escola pode possuir um prédio acessível e continuar produzindo exclusão por meio de materiais incompreensíveis, formas únicas de avaliação ou atitudes que diminuem as expectativas sobre determinados estudantes.

As tecnologias assistivas inserem-se nesse mesmo movimento. O material específico publicado pelo MEC em 2026 relaciona esses recursos à educação inclusiva e à organização pedagógica. O resultado encontrado na análise é que tecnologia não pode ser entendida como solução autônoma. Sua contribuição depende da relação entre recurso, necessidade, objetivo educacional e forma de utilização. Um equipamento pouco utilizado ou empregado sem finalidade clara dificilmente alterará a experiência do estudante.

O monitoramento das estratégias mostrou-se igualmente necessário. Uma escola pode implementar uma medida com boa fundamentação e descobrir, depois de algum tempo, que ela não produziu o resultado esperado. Isso não significa necessariamente que a decisão inicial tenha sido equivocada. Estudantes se desenvolvem, necessidades se modificam e determinadas soluções perdem sua pertinência. A organização inclusiva precisa aceitar essa possibilidade e manter abertura para revisar aquilo que faz.

Nesse sentido, monitorar não deve significar produzir mais burocracia. Pode envolver registros simples e perguntas objetivas: houve aumento da participação? O estudante está mais autônomo? A estratégia ajudou a acessar o currículo? A família percebe mudanças? O professor conseguiu incorporá-la à rotina? Questões como essas permitem avaliar efeitos concretos e diminuem o risco de manter determinadas ações apenas porque já foram estabelecidas.

Outro resultado importante está na necessidade de valorizar práticas que já apresentam bons resultados. O corpus enfatizou muitos obstáculos, mas uma organização que olha somente para aquilo que não funciona perde oportunidades de aprender com experiências construídas pelos próprios profissionais. Uma estratégia desenvolvida por determinado professor pode tornar-se referência para colegas quando há espaços de socialização. Lück (2009) ajuda a compreender essa circulação do conhecimento como parte da construção da cultura institucional.

A valorização dessas experiências também contribui para evitar um modelo de formação no qual todos os conhecimentos precisam necessariamente chegar de fora. Universidades, pesquisadores e documentos oficiais oferecem contribuições fundamentais, mas professores e equipes escolares igualmente constroem conhecimentos a partir da experiência. O desafio está em submetê-los à reflexão, compreender por que determinada estratégia funcionou e analisar em quais condições poderia ser utilizada novamente.

Essa perspectiva aproxima-se da concepção freireana de formação. Freire (1996) não compreende o educador como simples executor de prescrições, mas como sujeito capaz de refletir criticamente sobre sua prática. Esse princípio é especialmente importante quando se pretende construir equidade, porque dificilmente haverá um manual capaz de antecipar todas as situações produzidas pela diversidade. O profissional precisa possuir fundamentos suficientes para tomar decisões diante daquilo que não estava previamente previsto.

Os resultados apontaram também para a importância de preservar expectativas elevadas de aprendizagem. Estratégias de equidade não podem tornar-se justificativa para oferecer experiências menos significativas a

determinados estudantes. Saviani (2021) contribui para essa discussão ao defender o acesso ao conhecimento como dimensão essencial da democratização da escola. Oferecer diferentes caminhos precisa ter como objetivo aproximar o estudante das aprendizagens, e não afastá-lo delas.

Por isso, uma estratégia inclusiva deve ser avaliada não apenas pelo quanto facilita determinada tarefa, mas pelo quanto amplia oportunidades de desenvolvimento. Em alguns casos, tornar tudo mais simples pode parecer acolhedor, mas reduzir desafios de forma permanente limita possibilidades. A equidade exige uma combinação delicada entre apoio e expectativa, respeitando necessidades sem transformar diferenças em previsões de incapacidade.

A construção de uma cultura institucional orientada ao pertencimento aparece, finalmente, como elemento que atravessa todas as estratégias anteriores. Planejamento acessível, formação ou recursos possuem alcance limitado quando o estudante continua sendo percebido como alguém que ocupa um lugar excepcional na instituição. Mantoan (2015) ajuda a compreender que a inclusão exige transformação da perspectiva educacional e não apenas incorporação de procedimentos específicos. Isso significa construir uma escola na qual a diversidade não precise justificar continuamente sua presença.

Nesse processo, liderança e gestão não desaparecem, mas assumem uma função de sustentação. A equipe gestora organiza tempos, cria espaços de diálogo, acompanha resultados e mobiliza recursos; a liderança ajuda a construir sentidos compartilhados e manter o compromisso coletivo. O Caderno de Gestão Escolar Inclusiva de 2026 foi elaborado justamente para contribuir com a formação de gestores diante dessas responsabilidades. A articulação entre condições organizacionais e cultura institucional mostrou-se um dos pontos mais fortes dos resultados analisados.

Assim, as estratégias identificadas no corpus não oferecem um modelo fechado de escola equitativa. Elas apontam caminhos que precisam ser ajustados aos contextos: diagnosticar barreiras, planejar coletivamente, fortalecer o PPP, integrar AEE e ensino comum, investir em formação contextualizada, ampliar acessibilidade, ouvir estudantes e famílias, articular redes, acompanhar resultados e valorizar práticas que funcionam. O ponto em

comum entre essas ações é a substituição de respostas improvisadas por processos mais conscientes e compartilhados.

O resultado central deste eixo é que a equidade se torna mais concreta quando deixa de ser apenas um princípio abstrato e passa a orientar a maneira como a instituição planeja, decide, distribui apoios, forma seus profissionais e avalia suas próprias práticas.

A escola não precisa estar livre de dificuldades para caminhar nessa direção; precisa desenvolver condições para reconhecê-las e aprender com elas. É justamente essa compreensão que fundamenta o próximo tópico, no qual será apresentada a proposta de oficina pedagógica para o fortalecimento da gestão e das práticas inclusivas, construída a partir das necessidades e possibilidades que emergiram da análise do corpus.

3.8 Proposta de oficina pedagógica para o fortalecimento da gestão e das práticas inclusivas



3.8.1 Apresentação da proposta

A oficina pedagógica “Incluir para Transformar” foi elaborada como produto propositivo decorrente dos resultados obtidos na pesquisa bibliográfica e documental desenvolvida nesta tese. Sua construção partiu dos principais elementos encontrados no corpus, especialmente daqueles relacionados à distância entre as garantias presentes nas políticas educacionais e as condições efetivamente necessárias para que a inclusão se materialize no cotidiano escolar.

A proposta não foi aplicada durante o desenvolvimento da investigação e, portanto, não pretende apresentar resultados de intervenção. Trata-se de uma possibilidade formativa estruturada a partir das necessidades, desafios e estratégias identificados ao longo da análise.

Os resultados mostraram que a consolidação de ambientes mais equitativos depende de fatores que se encontram profundamente articulados. Formação continuada, liderança, organização institucional, planejamento coletivo, acessibilidade, diálogo entre ensino comum e Atendimento Educacional Especializado, participação das famílias e revisão das práticas apareceram de maneira recorrente entre os materiais examinados.

Medeiros et al. (2024) mostram que a escolarização em perspectiva inclusiva exige corresponsabilidade e organização coletiva, enquanto Rosa, Silva e Azevedo (2025) ressaltam a importância de processos formativos reflexivos e colaborativos. Essas contribuições foram tomadas como fundamentos para a estruturação da oficina.

A proposta também se afasta de um modelo de formação baseado apenas em exposições teóricas. Embora momentos de estudo sejam indispensáveis, a intenção é permitir que os participantes analisem situações próximas de suas realidades, discutam barreiras existentes nas próprias instituições e construam possibilidades de intervenção.

Freire (1996) oferece importante sustentação a essa escolha ao compreender o educador como sujeito que reflete sobre sua prática e constrói conhecimentos no diálogo com outros sujeitos. Assim, a oficina foi pensada como espaço de escuta, reflexão, estudo e produção coletiva.

Outro princípio que orientou sua elaboração foi evitar uma formação excessivamente concentrada em diagnósticos. O objetivo não é apresentar listas de características relacionadas às diferentes deficiências, mas fortalecer a capacidade dos profissionais de observar barreiras e pensar condições de participação e aprendizagem. Mantoan (2015) contribui para essa compreensão ao defender mudanças na perspectiva educacional e na organização da escola diante das diferenças.

Dessa maneira, o foco permanece menos em perguntar como determinado estudante pode adaptar-se a uma estrutura já existente e mais em discutir como essa estrutura pode tornar-se sensível à diversidade.

3.8.2 Justificativa

A proposição da oficina mostrou-se pertinente diante de um resultado que atravessou praticamente todos os eixos analisados: a existência de políticas inclusivas não assegura, isoladamente, sua concretização nas experiências escolares. Os documentos oficiais avançaram na definição de direitos, acessibilidade, apoios e responsabilidades, mas a literatura continua identificando dificuldades relacionadas à formação, às barreiras atitudinais, à fragmentação do trabalho e à organização das instituições.

Essa distância entre norma e cotidiano não deve ser interpretada como incapacidade dos profissionais. Em muitos casos, os materiais analisados revelaram que professores e gestores reconhecem a importância da inclusão, mas precisam de espaços nos quais possam compreender melhor as políticas, discutir situações concretas e desenvolver estratégias coletivamente. Rosa, Silva e Azevedo (2025) evidenciam que a formação continuada ganha maior sentido quando assume caráter reflexivo e colaborativo. Nesse contexto, uma oficina pode constituir uma alternativa adequada por combinar estudo, participação e elaboração prática.

Também se considerou a necessidade de envolver diferentes profissionais. A inclusão não é responsabilidade exclusiva do professor da classe comum, do docente do AEE ou do gestor. Medeiros et al. (2024) enfatizam a importância da articulação entre diferentes segmentos, mostrando que o trabalho

coletivo pode constituir, inclusive, um espaço de formação. Por essa razão, a oficina foi organizada para reunir profissionais que ocupam lugares distintos dentro da instituição, favorecendo uma leitura mais ampla das situações vivenciadas.

A escolha do nome **“Incluir para Transformar”** procura representar justamente esse movimento. Incluir, nessa proposta, não significa acrescentar alguém a uma estrutura que permanece inalterada. Significa analisar criticamente o que precisa ser transformado para que as diferenças não se convertam em desigualdades de oportunidade. A transformação não é apresentada como mudança imediata ou definitiva, mas como processo institucional construído por pequenas decisões, planejamento, acompanhamento e revisão contínua das práticas.

3.8.3 Público-alvo

A oficina poderá ser desenvolvida com profissionais que participam direta ou indiretamente dos processos educacionais, especialmente:

- gestores e vice-gestores escolares;
- coordenadores e orientadores pedagógicos;
- professores da classe comum;
- professores do Atendimento Educacional Especializado;
- profissionais de apoio escolar;
- demais profissionais das equipes pedagógicas;
- representantes da rede de ensino, quando pertinente.

Sugere-se a formação de grupos entre 15 e 30 participantes, número que possibilita diversidade de experiências sem comprometer os momentos de discussão em pequenos grupos.

3.8.4 Carga horária e organização

Propõe-se uma carga horária total de 12 horas, distribuída em quatro encontros presenciais ou híbridos de três horas cada. A divisão em mais de um

momento foi escolhida para evitar uma formação concentrada em um único dia e possibilitar que os participantes observem suas próprias práticas entre os encontros.

Quadro 20 – Organização geral da oficina “Incluir para Transformar”

Encontro	Tema central	Carga horária
1	Do direito à experiência: compreendendo inclusão, equidade e barreiras	3 horas
2	Olhar para a própria escola: gestão, liderança e diagnóstico institucional	3 horas
3	Planejar para a diversidade: colaboração, acessibilidade e práticas pedagógicas	3 horas
4	Da reflexão à ação: construção coletiva do Plano de Ação Inclusiva	3 horas
Total		12 horas

Fonte: elaborado pela autora (2026).

3.8.5 Objetivo geral da oficina

Fortalecer a atuação dos profissionais da educação na construção de práticas de gestão, liderança e organização pedagógica comprometidas com a inclusão e a equidade, promovendo reflexão coletiva, identificação de barreiras e elaboração de estratégias aplicáveis ao contexto escolar.

3.8.6 Objetivos específicos

A oficina pretende:

- ampliar a compreensão dos profissionais acerca de inclusão, equidade, acessibilidade e direito à aprendizagem;
- aproximar as políticas de Educação Especial Inclusiva das situações vivenciadas no cotidiano;
- identificar barreiras pedagógicas, atitudinais, comunicacionais, físicas e institucionais presentes nos ambientes educacionais;
- fortalecer a corresponsabilidade entre gestão, professores da classe comum, AEE e demais profissionais;

- discutir estratégias de planejamento capazes de contemplar diferentes formas de participação e aprendizagem;
- estimular o uso de princípios do Desenho Universal para a Aprendizagem;
- favorecer uma cultura de escuta e participação dos estudantes e das famílias;
- incentivar a construção de momentos permanentes de formação continuada dentro da própria instituição;
- elaborar coletivamente um Plano de Ação Inclusiva aplicável à realidade da escola.

3.8.7 Princípios orientadores

A oficina será conduzida a partir de cinco princípios: participação, diálogo, equidade, colaboração e reflexão sobre a prática.

A participação pressupõe que os profissionais não sejam colocados apenas como ouvintes. Suas experiências constituirão parte do próprio processo formativo. Essa escolha encontra sustentação em Freire (1996), cuja concepção pedagógica valoriza o diálogo e rejeita relações educativas nas quais o conhecimento é simplesmente depositado naquele que aprende.

O princípio da equidade orientará a discussão sobre a diferença entre oferecer as mesmas condições e assegurar oportunidades reais. Não se trata de criar tratamentos arbitrariamente distintos, mas de reconhecer que algumas pessoas necessitam de recursos, tempos ou estratégias diferenciadas para alcançar objetivos educacionais compartilhados.

A colaboração será entendida como construção conjunta e não apenas como divisão de tarefas. Medeiros et al. (2024) evidenciam que a articulação entre profissionais favorece a organização de respostas mais consistentes diante das trajetórias diversificadas de aprendizagem. Por isso, parte das atividades será realizada em grupos formados intencionalmente por profissionais de funções diferentes.

Por fim, a reflexão sobre a prática funcionará como eixo que atravessa todos os encontros. Não se espera que os participantes apenas compreendam

conceitos, mas que consigam perguntar de que maneira esses conceitos dialogam com aquilo que acontece em sua instituição.

ENCONTRO 1 – DO DIREITO À EXPERIÊNCIA

Tema

Compreendendo inclusão, equidade e barreiras no cotidiano escolar

Objetivos

O primeiro encontro terá como finalidade acolher o grupo, conhecer suas percepções iniciais e estabelecer uma base conceitual comum sobre inclusão e equidade. Também buscará provocar uma reflexão sobre a diferença entre aquilo que uma instituição afirma garantir e a experiência efetivamente vivenciada pelos estudantes.

Etapa 1 – Acolhida: “Quando a escola inclui?”

O encontro começará com a apresentação do título “Incluir para Transformar”. Em seguida, cada participante receberá um cartão ou folha adesiva com a seguinte pergunta:

“Para mim, uma escola verdadeiramente inclusiva é aquela que...”

Cada pessoa completará a frase utilizando poucas palavras. As respostas serão colocadas em um painel coletivo e não serão imediatamente classificadas como certas ou erradas. O objetivo será visualizar as diferentes compreensões existentes no próprio grupo.

Depois da leitura das respostas, o mediador conduzirá uma conversa breve, procurando identificar palavras recorrentes como acolhimento, aprendizagem, respeito, participação, acessibilidade ou igualdade.

Etapa 2 – Dinâmica “Igual para todos?”

Serão apresentadas três situações fictícias:

Situação A: todos os estudantes recebem o mesmo texto impresso, embora um deles utilize leitor de tela.

Situação B: todos realizam uma prova exclusivamente escrita, embora um estudante domine o conteúdo, mas possua uma barreira significativa de expressão escrita.

Situação C: um estudante recebe sempre uma atividade muito mais simples que a dos colegas por se acreditar que ele “não dará conta” do conteúdo comum.

Os participantes discutirão em pequenos grupos se essas situações representam igualdade, equidade ou produção de barreiras. O objetivo é mostrar que oferecer exatamente o mesmo recurso nem sempre produz oportunidades equivalentes, assim como diferenciar sem critérios pode reduzir indevidamente expectativas.

Etapa 3 – Fundamentação dialogada

Após a dinâmica, será realizada uma breve exposição sobre políticas inclusivas, direito educacional, equidade, acessibilidade e eliminação de barreiras. Mantoan (2015), Boff e Machado (2024) e os documentos atuais da política educacional servirão como base teórica.

A exposição deverá ser curta e intercalada com perguntas, evitando transformar a oficina em uma palestra convencional.

Etapa 4 – “Barreiras que nem sempre enxergamos”

Os participantes receberão cartões contendo situações relacionadas a diferentes tipos de barreiras:

- arquitetônica;
- comunicacional;
- pedagógica;
- curricular;
- tecnológica;
- atitudinal;
- relacional.

Cada grupo deverá identificar qual barreira está presente e sugerir pelo menos uma possibilidade de enfrentamento.

Produto do encontro

Ao final, será elaborado coletivamente o Painel das Barreiras, que permanecerá disponível para ser retomado nos encontros seguintes.

ENCONTRO 2 – OLHAR PARA A PRÓPRIA ESCOLA

Tema

Gestão, liderança e diagnóstico institucional para a inclusão

O segundo encontro deslocará a discussão do plano mais geral para a realidade institucional. A intenção será ajudar os participantes a perceber que muitas barreiras não pertencem exclusivamente aos estudantes, podendo estar também na forma como tempos, espaços, recursos e relações foram organizados.

Lück (2009) oferece fundamento para esse movimento ao compreender a instituição escolar como organização na qual cultura, liderança e participação influenciam as práticas cotidianas. Já Paro (2016) contribui ao relacionar gestão democrática à participação nos processos decisórios.

Etapa 1 – Retomada

O encontro começará com a leitura de algumas barreiras registradas anteriormente. Os participantes serão convidados a responder:

“Quais dessas situações aparecem ou já apareceram em nossa realidade?”

Não será necessário identificar estudantes ou expor casos pessoais. O foco permanecerá nas situações institucionais.

Etapa 2 – Mapa da escola inclusiva

Os participantes serão organizados em grupos e receberão uma ficha contendo diferentes dimensões da instituição.

Quadro 21 – Roteiro para diagnóstico institucional

Dimensão	Pergunta orientadora
Acessibilidade física	Todos conseguem circular com autonomia pelos diferentes ambientes?
Comunicação	As informações são apresentadas de formas acessíveis?
Currículo	Existem diferentes possibilidades para acessar os conhecimentos?
Avaliação	Os instrumentos utilizados permitem diferentes formas de demonstrar aprendizagem?
Planejamento	Há tempo para discussão conjunta entre profissionais?
AEE	Existe articulação efetiva entre AEE e sala comum?
Apoio escolar	O apoio promove autonomia ou cria dependência?
Formação	As formações dialogam com dificuldades reais da equipe?
Participação	Estudantes e famílias encontram espaços de escuta?
Cultura institucional	Existem baixas expectativas ou práticas capacitistas naturalizadas?

Fonte: elaborado pela autora (2026).

Cada grupo deverá classificar as dimensões em três possibilidades:

Consolidada – Em construção – Necessita de atenção.

A finalidade não será produzir ranking entre instituições, mas identificar prioridades.

Etapa 3 – Liderança diante de situações reais

Serão apresentados pequenos estudos de caso. Um deles poderá trazer uma situação em que um professor afirma:

“Esse aluno precisa ir para o AEE porque não consegue acompanhar minha aula.”

Outro caso poderá apresentar uma família que relata que o filho sempre fica separado dos colegas nas atividades.

O grupo deverá discutir não apenas o que o professor poderia fazer, mas como direção, coordenação, AEE e demais profissionais poderiam responder institucionalmente à situação.

Etapa 4 – Escolha das prioridades

Cada grupo selecionará três barreiras institucionais prioritárias que considere importantes para sua realidade.

Produto do encontro

Será construído o Mapa de Prioridades para a Inclusão, utilizado posteriormente na elaboração do plano de ação.

ENCONTRO 3 – PLANEJAR PARA A DIVERSIDADE

Tema

Trabalho colaborativo, acessibilidade e práticas pedagógicas inclusivas

O terceiro encontro concentrará maior atenção na dimensão pedagógica. Os resultados da pesquisa mostraram que algumas barreiras poderiam ser reduzidas quando diferentes formas de participação são consideradas ainda no planejamento. Zerbato e Mendes (2021) oferecem contribuição relevante ao

aproximarem o Desenho Universal para a Aprendizagem da formação docente e da construção colaborativa de propostas.

Etapa 1 – “Uma aula, diferentes caminhos”

Os grupos receberão uma atividade escolar planejada de maneira tradicional, com apenas uma forma de apresentação e uma única maneira de resposta.

A tarefa será reorganizá-la considerando:

- diferentes formas de apresentar o conteúdo;
- diferentes possibilidades de participação;
- diferentes maneiras de o estudante demonstrar aquilo que compreendeu;
- recursos de acessibilidade;
- apoios que podem ser oferecidos sem retirar autonomia.

Etapa 2 – Planejamento colaborativo

Os participantes deverão analisar uma situação-problema e construir uma estratégia em conjunto. O objetivo é mostrar que professor regente, profissional do AEE, coordenação e apoio podem olhar para a mesma situação a partir de perspectivas distintas e complementares.

Etapa 3 – “Apoiar sem limitar”

Nesta atividade serão apresentadas situações em que uma prática aparentemente inclusiva pode gerar exclusão:

- fazer permanentemente pelo estudante aquilo que ele conseguiria aprender a fazer;
- oferecer sempre atividades simplificadas;
- separar continuamente o aluno para “facilitar” seu trabalho;
- deixar todas as decisões sobre o estudante nas mãos do profissional de apoio.

Os participantes deverão identificar quando o apoio deixa de favorecer autonomia e começa a produzir dependência ou isolamento.

Etapas 4 – Banco de práticas inclusivas

Cada participante deverá registrar uma estratégia que já utilizou ou presenciou e que tenha contribuído positivamente para a participação de estudantes.

Essas experiências serão reunidas em um Banco de Práticas **Inclusivas**, demonstrando que conhecimento pedagógico também é produzido dentro das próprias instituições.

Produto do encontro

Banco de Práticas Inclusivas e Modelo de Planejamento Colaborativo

ENCONTRO 4 – DA REFLEXÃO À AÇÃO

Tema

Construção do Plano de Ação Inclusiva

O último encontro terá caráter propositivo. As discussões realizadas anteriormente serão retomadas para que o grupo construa caminhos possíveis para sua realidade. A intenção não será produzir um planejamento idealizado, mas definir pequenas ações que possam ser desenvolvidas, acompanhadas e revistas.

Etapas 1 – Retomada das prioridades

O grupo retomará o Mapa de Prioridades para a Inclusão construído no segundo encontro.

Cada instituição ou equipe selecionará de duas a quatro prioridades que considere viáveis para um primeiro ciclo de ações.

Etapa 2 – Construção do Plano de Ação

Quadro 22 – Modelo de Plano de Ação Inclusiva

Barreira ou necessidade	Ação proposta	Responsáveis	Recursos necessários	Prazo	Indicador de acompanhamento
Ex.: pouca articulação entre sala comum e AEE	Criar encontro mensal para planejamento compartilhado	Coordenação, AEE e professores	Horário institucional e registro	3 meses iniciais	Número de encontros e estratégias construídas
Ex.: formação insuficiente sobre acessibilidade curricular	Realizar oficina interna com análise de atividades reais	Coordenação e equipe pedagógica	Materiais didáticos e textos de apoio	Bimestral	Produções dos professores e avaliação formativa
Ex.: pouca escuta das famílias	Criar momento periódico de diálogo sobre participação e aprendizagem	Gestão e professores	Instrumento de escuta	Semestral	Participação das famílias e demandas identificadas
Ex.: ausência de acompanhamento das estratégias	Criar registro simples de barreiras e medidas adotadas	Equipe pedagógica	Ficha de acompanhamento	Contínuo	Revisão periódica das medidas

Fonte: elaborado pela autora (2026).

Etapa 3 – Compromisso possível

Cada participante responderá individualmente:

“Qual mudança está dentro da minha possibilidade de iniciar a partir desta formação?”

A escolha deverá ser pequena, objetiva e possível de acompanhar. Essa atividade procura evitar que a oficina termine apenas com compromissos amplos, como “ser mais inclusivo”, sem uma ação concreta relacionada a eles.

Etapa 4 – Socialização dos planos

Os grupos apresentarão seus planos e receberão contribuições dos demais participantes. O mediador terá a função de ajudar a verificar se as ações propostas são coerentes com as barreiras identificadas e se os indicadores realmente permitem acompanhar algum resultado.

Produto final

O produto construído será denominado:

Plano Institucional Incluir para Transformar

Esse documento poderá ser posteriormente incorporado ou articulado ao Projeto Político-Pedagógico da instituição, caso a equipe considere pertinente.

3.8.8 Recursos necessários

A proposta foi pensada para poder ser realizada sem depender de materiais de alto custo. Recomenda-se a utilização de:

- computador e projetor multimídia;
- folhas A4 e A3;
- cartões ou notas adesivas;
- canetas hidrográficas;
- textos curtos selecionados previamente;
- cópias dos estudos de caso;
- fichas para diagnóstico institucional;
- modelo impresso do Plano de Ação Inclusiva;
- quadro branco ou painel;
- recursos digitais acessíveis, quando disponíveis.

Quando houver participantes que necessitem de recursos específicos de acessibilidade, a própria organização da oficina deverá assegurar essas

condições. Seria contraditório desenvolver uma formação sobre inclusão sem observar as necessidades de acesso dos próprios profissionais participantes.

3.8.9 Avaliação da oficina

A avaliação será formativa e processual, acompanhando todos os encontros. Não será utilizada para classificar os participantes, mas para compreender se as atividades estão favorecendo reflexão e construção de conhecimentos aplicáveis.

No início da oficina, os participantes responderão brevemente à seguinte pergunta:

“Qual é hoje o principal desafio para a construção de uma escola mais inclusiva em minha realidade?”

Ao final, a mesma questão será retomada, acrescentando-se:

“O que consigo perceber agora que não estava tão claro no início da formação?”

Também será utilizado um instrumento breve de autoavaliação.

Quadro 23 – Instrumento de avaliação da oficina

Aspecto	Pouco	Parcialmente	Muito
Ampliei minha compreensão sobre inclusão e equidade	☐	☐	☐
Consigo identificar diferentes tipos de barreiras	☐	☐	☐
Compreendi melhor a importância do trabalho colaborativo	☐	☐	☐
Consigo relacionar as políticas às práticas da escola	☐	☐	☐

Ampliei possibilidades para planejamento inclusivo	☐	☐	☐
A oficina favoreceu reflexão sobre minha própria atuação	☐	☐	☐
Consigo identificar pelo menos uma mudança possível para minha realidade	☐	☐	☐

Fonte: elaborado pela autora (2026).

Ao final, será disponibilizado espaço para duas respostas abertas:

1. Qual atividade da oficina mais contribuiu para sua reflexão?
2. O que deveria ser aprofundado em futuras formações?

3.8.10 Acompanhamento posterior

Embora a proposta possua carga horária de 12 horas, recomenda-se que sua utilização não termine no último encontro. Rosa, Silva e Azevedo (2025) destacam justamente a necessidade de maior atenção à continuidade e aos efeitos das formações sobre as práticas. Por isso, sugere-se que, quando aplicada, a instituição realize uma reunião de acompanhamento aproximadamente 60 dias depois da oficina.

Nesse momento, a equipe poderá retomar o Plano Institucional Incluir para Transformar e discutir três questões:

- O que conseguimos realizar?
- O que encontrou obstáculos?
- O que precisa ser reorganizado?

Esse acompanhamento é importante porque algumas propostas podem parecer adequadas durante o planejamento e necessitar de ajustes quando colocadas em prática. Reconhecer isso não significa considerar a ação

malsucedida; significa compreender a formação e o planejamento como processos passíveis de revisão.

3.8.11 Resultados esperados

Como a oficina não foi aplicada durante esta investigação, os aspectos apresentados a seguir constituem resultados esperados, e não resultados empiricamente comprovados. Espera-se que sua eventual realização possa contribuir para:

- ampliar a compreensão da equipe sobre inclusão e equidade;
- favorecer identificação mais ampla das barreiras existentes na instituição;
- reduzir a transferência de responsabilidades entre os profissionais;
- fortalecer articulação entre classe comum e AEE;
- aproximar gestão e práticas pedagógicas;
- estimular planejamento mais acessível;
- ampliar a participação dos estudantes e das famílias;
- favorecer processos formativos construídos a partir da realidade escolar;
- promover análise crítica de atitudes capacitistas e expectativas reduzidas;
- incentivar acompanhamento sistemático das estratégias adotadas;
- fortalecer uma cultura baseada em corresponsabilidade e pertencimento.

A expectativa central não é que quatro encontros tornem uma instituição definitivamente inclusiva. Uma mudança dessa natureza seria incompatível com a complexidade evidenciada ao longo da própria tese. O que a oficina pretende oferecer é um ponto de partida organizado, capaz de reunir pessoas que já convivem diariamente com os desafios educacionais e criar condições para que possam observá-los por outros ângulos.

3.8.12 íntese da proposta

Quadro 24 – Síntese geral da oficina pedagógica

Elemento	Descrição
Título	Incluir para Transformar: Oficina Pedagógica de Gestão, Liderança e Práticas Inclusivas para a Construção de uma Escola Equitativa
Natureza	Produto educacional propositivo
Público-alvo	Gestores, coordenadores, professores, AEE, profissionais de apoio e equipes pedagógicas
Número sugerido	15 a 30 participantes
Carga horária	12 horas
Organização	4 encontros de 3 horas
Metodologia	Dialogada, colaborativa, problematizadora e prática
Eixos	Equidade, barreiras, liderança, gestão, colaboração, acessibilidade e planejamento
Estratégias	Dinâmicas, estudos de caso, diagnóstico institucional, planejamento colaborativo e produção coletiva
Produto intermediário 1	Painel das Barreiras
Produto intermediário 2	Mapa de Prioridades para a Inclusão
Produto intermediário 3	Banco de Práticas Inclusivas
Produto final	Plano Institucional Incluir para Transformar
Avaliação	Formativa, processual e participativa
Acompanhamento sugerido	Reunião após aproximadamente 60 dias

Fonte: elaborado pela autora (2026).

A oficina “Incluir para Transformar” foi, portanto, estruturada como uma resposta formativa aos principais resultados identificados ao longo da pesquisa. Em vez de concentrar atenção apenas no conhecimento das normas, procura aproximar políticas, gestão, liderança e prática pedagógica. Essa escolha decorre justamente da constatação de que os direitos reconhecidos nos documentos precisam encontrar profissionais e instituições com condições de

interpretá-los e transformá-los em experiências de participação, aprendizagem e pertencimento.

Sua maior contribuição está na tentativa de substituir a lógica de respostas isoladas por uma perspectiva institucional. A pergunta deixa de ser apenas “o que fazer com determinado estudante?” e passa a incluir “o que podemos organizar de maneira diferente para que mais estudantes encontrem condições de participar e aprender?”. Essa mudança de foco não elimina necessidades individuais; ao contrário, permite compreendê-las sem retirar do contexto sua parcela de responsabilidade.

Ao articular escuta, estudo, identificação de barreiras, planejamento colaborativo e elaboração de um plano de ação, a proposta procura transformar a formação em um movimento que retorna à própria escola. Freire (1996), Mantoan (2015), Zerbato e Mendes (2021), Medeiros et al. (2024) e Rosa, Silva e Azevedo (2025) oferecem fundamentos distintos, mas complementares, para sustentar uma formação que reconheça profissionais como sujeitos capazes de refletir, construir conhecimentos e revisar coletivamente suas práticas.

Dessa maneira, a oficina encerra o capítulo de resultados não como uma solução pronta para a complexidade da educação inclusiva, mas como uma possibilidade concreta construída a partir dos achados da investigação. “Incluir para Transformar” traduz, em sua própria denominação, a principal compreensão alcançada ao longo do estudo: uma escola equitativa não nasce simplesmente da presença das diferenças em seus espaços, mas da disposição coletiva para transformar condições, relações e práticas quando elas impedem alguém de aprender, participar e pertencer.

CONCLUSÕES

A realização desta pesquisa possibilitou compreender que a construção de uma escola verdadeiramente inclusiva e equitativa não depende apenas da existência de legislações que reconheçam o direito à educação. Embora o Brasil tenha construído, ao longo das últimas décadas, um conjunto expressivo de políticas públicas e documentos normativos voltados à inclusão, a análise desenvolvida mostrou que o maior desafio permanece na transformação dessas garantias em experiências educacionais concretas. O direito previsto formalmente precisa encontrar correspondência nas condições oferecidas para que cada estudante possa acessar o conhecimento, participar das atividades, estabelecer relações, desenvolver autonomia e sentir-se pertencente ao espaço escolar.

Ao retomar o problema que orientou esta investigação, concluiu-se que as políticas públicas educacionais podem contribuir significativamente para a efetivação da educação inclusiva quando encontram práticas de liderança e gestão capazes de interpretar seus princípios e incorporá-los à organização cotidiana da instituição. Essa relação mostrou-se fundamental. As políticas estabelecem direitos, responsabilidades e orientações; entretanto, são as decisões tomadas nas redes e nas escolas que ajudam a definir como esses princípios alcançarão os estudantes. Gestão e liderança assumem, assim, uma função de mediação entre aquilo que está formalmente assegurado e aquilo que efetivamente acontece na experiência escolar.

A análise do primeiro objetivo específico permitiu identificar que o cenário brasileiro apresenta avanços relevantes na construção do direito à educação inclusiva. Ao longo do percurso histórico e normativo examinado, observou-se uma ampliação da compreensão da própria inclusão. O debate deixou de estar concentrado somente na matrícula e passou a incorporar questões relacionadas à permanência, participação, aprendizagem, acessibilidade, Atendimento Educacional Especializado, formação profissional, eliminação de barreiras e equidade. Os documentos mais recentes reforçam esse movimento ao reconhecer que a garantia educacional exige condições institucionais, apoios e articulação entre diferentes níveis e profissionais.

Entretanto, também se concluiu que o avanço normativo não deve ser confundido com a superação dos desafios. Uma legislação consistente cria bases importantes para exigir e organizar direitos, mas não consegue, sozinha, transformar culturas institucionais, modificar concepções pedagógicas ou assegurar que todos os sistemas possuam as mesmas condições materiais e profissionais. A pesquisa evidenciou justamente essa tensão entre a inclusão reconhecida no campo jurídico e a inclusão experimentada no cotidiano. Essa distância não diminui o valor das políticas públicas; ao contrário, demonstra a necessidade de acompanhar sua implementação e fortalecer as condições que permitem sua concretização.

Quanto ao papel da gestão e da liderança escolar, os resultados indicaram que essas dimensões não podem permanecer restritas às funções administrativas. A gestão inclusiva envolve organizar tempos, recursos, espaços, formação, processos de planejamento e formas de acompanhamento que favoreçam a participação de todos. A liderança, por sua vez, ganha sentido quando consegue mobilizar os profissionais, favorecer o diálogo, compartilhar responsabilidades e contribuir para a construção de uma cultura institucional que reconheça a diversidade como parte da própria identidade da escola.

Essa compreensão também permitiu concluir que a inclusão se torna mais vulnerável quando depende exclusivamente do esforço de algumas pessoas. Professores particularmente comprometidos, profissionais especializados ou gestores sensíveis podem desenvolver experiências muito significativas, mas uma escola equitativa precisa ultrapassar iniciativas individuais. Quando os compromissos com acessibilidade, participação e aprendizagem são incorporados ao Projeto Político-Pedagógico, aos momentos de planejamento, à formação da equipe e aos processos de avaliação institucional, aumentam as possibilidades de continuidade das ações mesmo diante de mudanças na composição dos profissionais.

Outro resultado importante esteve relacionado à aproximação entre inclusão e equidade. Ao longo da investigação, tornou-se evidente que tratar todos os estudantes exatamente da mesma maneira não assegura, necessariamente, justiça educacional. Os sujeitos possuem necessidades,

trajetórias e condições distintas e podem encontrar barreiras diferentes diante da mesma proposta. A equidade não significa diminuir objetivos ou construir uma educação menos exigente para determinados grupos. Seu sentido está em assegurar os meios necessários para que diferentes estudantes possam participar das experiências educacionais e ter acesso ao conhecimento.

Essa conclusão exige especial cuidado porque práticas apresentadas como adaptações podem, em determinadas circunstâncias, aprofundar desigualdades. Oferecer continuamente atividades mais simples, separar o estudante daquilo que a turma está realizando ou substituir sua participação pela atuação constante de outra pessoa pode parecer uma forma de proteção, mas também pode limitar aprendizagem e autonomia. A perspectiva inclusiva construída nesta tese aponta em outra direção: oferecer apoios quando necessários, sem transformar diferença em expectativa reduzida de desenvolvimento.

A investigação também permitiu identificar os principais desafios que ainda dificultam a implementação das políticas inclusivas. Formação profissional insuficiente ou pouco relacionada à prática, fragilidade do planejamento coletivo, barreiras físicas, pedagógicas, comunicacionais e atitudinais, escassez de determinados recursos, fragmentação entre ensino comum e Atendimento Educacional Especializado, dificuldades de articulação com famílias e redes de apoio e permanência de concepções capacitistas apareceram como questões que precisam ser enfrentadas de forma conjunta. Não se identificou uma barreira isolada capaz de explicar as dificuldades existentes, mas uma combinação de fatores que pode assumir intensidades diferentes em cada contexto.

Esse resultado permite evitar uma interpretação que responsabilize exclusivamente os professores pelos limites da inclusão. O trabalho docente possui uma importância incontestável, porém acontece dentro de estruturas concretas. Solicitar planejamento colaborativo sem assegurar tempo para realizá-lo, recomendar recursos sem garantir acesso a eles ou exigir novas práticas sem oferecer formação adequada produz uma contradição entre expectativas e condições de trabalho. A consolidação das políticas inclusivas

depende, portanto, de responsabilidades compartilhadas entre poder público, sistemas de ensino, equipes gestoras e profissionais das instituições.

Entre as possibilidades de enfrentamento, a formação continuada assumiu posição de destaque. Os materiais analisados permitiram concluir que processos formativos têm maior potencial quando estão próximos das situações realmente vivenciadas pelos profissionais. Formações concentradas exclusivamente na transmissão de conceitos ou na apresentação de normas podem oferecer informações relevantes, mas nem sempre conseguem responder às dúvidas que surgem diante do planejamento, da avaliação, da acessibilidade ou da participação dos estudantes. A formação ganha maior significado quando cria oportunidades para estudar, analisar experiências, experimentar estratégias e retornar ao grupo para refletir sobre seus efeitos.

O trabalho colaborativo surgiu como uma dimensão inseparável dessa formação. A inclusão não pode ser organizada pela transferência sucessiva de responsabilidades. Quando o professor da classe comum encaminha todas as questões ao AEE, quando o profissional especializado permanece afastado do currículo desenvolvido pela turma ou quando o profissional de apoio se torna a única referência do estudante, o trabalho pode permanecer fragmentado mesmo dentro de uma instituição que formalmente se considera inclusiva. A corresponsabilidade exige comunicação, planejamento conjunto e compreensão clara das diferentes funções.

A articulação entre sala comum e Atendimento Educacional Especializado foi, nesse sentido, reconhecida como uma estratégia indispensável. O conhecimento especializado pode contribuir de maneira significativa quando dialoga com os objetivos educacionais construídos para a turma e auxilia na identificação e redução de barreiras. Da mesma forma, o professor da classe comum precisa ser reconhecido como responsável pelo processo educacional de todos os estudantes, não sendo a presença de profissionais especializados motivo para retirar dele essa responsabilidade pedagógica.

A análise também reforçou a importância de pensar a acessibilidade antes que as dificuldades aconteçam. Planejamentos que consideram desde sua elaboração diferentes formas de apresentar conteúdos, favorecer participação e

possibilitar expressão das aprendizagens tendem a diminuir a necessidade de intervenções improvisadas posteriormente. O Desenho Universal para a Aprendizagem mostrou-se uma possibilidade relevante nesse percurso, desde que não seja tratado como uma metodologia rígida ou como substituição dos apoios individualizados que alguns estudantes continuam necessitando.

A participação dos estudantes e das famílias igualmente se mostrou necessária para uma organização mais equitativa. Conhecer como determinada barreira é percebida por quem a vivencia pode oferecer elementos que não aparecem apenas na observação profissional. Da mesma maneira, o diálogo com as famílias pode ampliar a compreensão sobre necessidades, formas de comunicação e possibilidades de autonomia. Essa participação, entretanto, não deve representar transferência das responsabilidades educacionais. Escutar, compartilhar informações e construir caminhos conjuntos são movimentos diferentes de esperar que estudantes ou responsáveis resolvam aquilo que compete às instituições e aos sistemas de ensino.

Um dos entendimentos mais importantes alcançados nesta tese foi o de que a transformação inclusiva precisa alcançar a cultura institucional. Recursos, documentos e serviços possuem alcance limitado quando permanecem crenças que colocam determinados estudantes em posições de inferioridade ou incapacidade. A existência de baixas expectativas pode produzir barreiras pouco visíveis, mas profundamente significativas. Combater o capacitismo e fortalecer uma cultura de pertencimento exige que a diversidade deixe de ser percebida como situação excepcional e seja reconhecida como característica própria da comunidade escolar.

As estratégias institucionais identificadas ao longo da análise também demonstraram que não existe um modelo único de escola equitativa. Cada contexto possui características e condições particulares, mas alguns movimentos mostraram-se especialmente importantes: identificar as barreiras existentes na própria instituição, fortalecer o Projeto Político-Pedagógico, ampliar o planejamento colaborativo, articular ensino comum e AEE, desenvolver formação contextualizada, favorecer acessibilidade, escutar estudantes e famílias, organizar redes de apoio e acompanhar continuamente os efeitos das

decisões tomadas. A equidade passa a ganhar concretude justamente quando começa a orientar esses processos cotidianos. Esses caminhos aparecem no próprio capítulo de resultados como estratégias articuladas e ajustáveis às diferentes realidades escolares.

A proposta pedagógica “Incluir para Transformar: Oficina Pedagógica de Gestão, Liderança e Práticas Inclusivas para a Construção de uma Escola Equitativa” constituiu uma forma de aproximar os resultados da pesquisa da realidade profissional. Sua construção decorreu das necessidades encontradas no corpus e procurou articular formação, reflexão, identificação de barreiras, planejamento colaborativo e construção de estratégias institucionais. A oficina foi estruturada como produto educacional propositivo e prevê quatro encontros, totalizando 12 horas, com a elaboração de um Plano Institucional Incluir para Transformar como produto final.

É importante destacar que a oficina não foi aplicada no decorrer desta investigação. Por essa razão, não seria metodologicamente adequado afirmar que ela produziu mudanças nas práticas ou nas instituições. Sua contribuição, no âmbito desta tese, encontra-se na construção de uma proposta formativa fundamentada nos resultados da pesquisa e organizada de modo a permitir futura aplicação e avaliação. Esse cuidado também foi assumido na metodologia, que definiu a proposta como propositiva e sem produção de dados empíricos decorrentes de intervenção.

Do ponto de vista das limitações, reconhece-se que a natureza bibliográfica e documental desta investigação não permite afirmar como as relações entre políticas, liderança, gestão e inclusão se manifestam em uma escola ou rede de ensino específica. Os resultados correspondem à interpretação do corpus selecionado e aos documentos que orientaram a investigação. A escolha dessa metodologia foi coerente com os objetivos estabelecidos e permitiu realizar uma análise ampla e atualizada, mas abre espaço para novos estudos capazes de confrontar essas discussões com experiências empíricas.

RECOMENDAÇÕES

A partir dos resultados alcançados, recomenda-se inicialmente que os sistemas de ensino fortaleçam mecanismos de acompanhamento das políticas de educação inclusiva, evitando que a avaliação de sua implementação permaneça concentrada apenas em números de matrículas. Indicadores de acesso continuam importantes, mas precisam ser acompanhados por elementos relacionados à permanência, participação, aprendizagem, acessibilidade, autonomia e pertencimento. Uma política somente demonstra sua força quando seus efeitos podem ser percebidos na experiência educacional dos sujeitos aos quais se destina.

Recomenda-se também ampliar os investimentos em formação continuada, priorizando propostas de caráter permanente, contextualizado e colaborativo. As formações precisam dialogar com situações concretas, permitindo que professores, gestores, coordenadores, profissionais do AEE e de apoio estudem problemas reais e construam estratégias coletivamente. É importante que essas ações tenham continuidade e que seus efeitos sejam posteriormente retomados, evitando que a formação se transforme apenas em cumprimento de calendário institucional.

Às equipes gestoras, recomenda-se incorporar a inclusão e a equidade como dimensões permanentes do planejamento institucional. Isso envolve revisar o Projeto Político-Pedagógico, identificar barreiras existentes, organizar espaços para planejamento coletivo, acompanhar o funcionamento dos serviços de apoio e criar oportunidades para que estudantes, famílias e profissionais participem das discussões. A inclusão não deve aparecer somente quando surge uma demanda específica, mas orientar previamente as formas pelas quais a instituição se organiza.

Recomenda-se, ainda, o fortalecimento da articulação entre professores da classe comum, profissionais do Atendimento Educacional Especializado, coordenação pedagógica, gestão e profissionais de apoio. A existência desses diferentes atores precisa resultar em maior capacidade institucional de resposta e não em divisão excessiva do trabalho. Momentos sistemáticos de diálogo e

planejamento podem favorecer continuidade das estratégias, circulação de conhecimentos e maior clareza sobre as responsabilidades de cada profissional.

Outra recomendação consiste em ampliar o uso de estratégias pedagógicas capazes de antecipar barreiras. O planejamento precisa prever diferentes possibilidades de acesso ao conhecimento, participação e expressão, sem abandonar objetivos de aprendizagem comuns. Recursos de acessibilidade e tecnologias assistivas devem ser selecionados a partir das necessidades efetivamente observadas e acompanhados quanto ao impacto que produzem sobre autonomia e participação.

Também se recomenda que as instituições criem formas simples e permanentes de monitoramento das ações inclusivas. Não é necessário transformar esse acompanhamento em produção burocrática excessiva. Registros sobre barreiras encontradas, estratégias utilizadas, resultados percebidos e ajustes necessários podem ajudar as equipes a compreender o que está funcionando e o que precisa ser reconstruído. Uma escola equitativa não é aquela que nunca encontra dificuldades, mas aquela que consegue reconhecê-las e reorganizar sua atuação diante delas.

Quanto à oficina “Incluir para Transformar”, recomenda-se sua futura aplicação em instituições ou redes de ensino, seguida de acompanhamento sistemático. A própria proposta prevê participação de gestores, professores, profissionais do AEE e equipes pedagógicas, além de diagnóstico institucional e construção de um plano de ação, o que permite que futuras investigações avaliem suas contribuições de forma mais concreta. Uma aplicação futura poderia observar mudanças nas concepções dos participantes, no planejamento colaborativo, na identificação de barreiras e nas estratégias adotadas posteriormente pelas instituições.

Para pesquisas futuras, recomenda-se desenvolver estudos de campo que incluam diferentes sujeitos envolvidos na educação inclusiva. Professores, gestores, estudantes, famílias, profissionais especializados e profissionais de apoio podem oferecer perspectivas distintas sobre uma mesma política. Pesquisas realizadas em diferentes regiões também seriam importantes para compreender como desigualdades territoriais, recursos disponíveis e

características das redes interferem na implementação das mesmas garantias legais.

Novos estudos poderiam, ainda, acompanhar longitudinalmente processos de formação e transformação institucional. Investigações dessa natureza permitiriam observar se determinadas estratégias permanecem ao longo do tempo, quais condições favorecem sua continuidade e por que algumas mudanças se incorporam à cultura escolar enquanto outras desaparecem após o encerramento de um projeto ou formação. Essa perspectiva contribuiria para avançar de uma análise sobre ações pontuais para uma compreensão mais profunda sobre sustentabilidade das práticas inclusivas.

Ao concluir esta tese, reafirma-se que a construção de uma escola equitativa não pode ser compreendida como uma tarefa concluída pela publicação de uma lei, pela presença de um serviço especializado ou pela realização de uma formação. Trata-se de um processo que precisa ser continuamente reconstruído. Políticas públicas oferecem sustentação, gestão organiza condições, liderança mobiliza pessoas, formação amplia possibilidades e o trabalho colaborativo transforma responsabilidades individuais em compromissos institucionais.

A principal conclusão alcançada é que inclusão não significa apenas permitir que todos estejam na escola, mas organizar a escola para que todos tenham oportunidades reais de aprender, participar e pertencer. Quando políticas públicas, liderança e gestão caminham de forma articulada, a equidade deixa de representar somente um princípio defendido nos documentos e começa a orientar escolhas concretas. É nessa passagem do direito anunciado para o direito vivido que se encontra o desafio, mas também a maior possibilidade de transformação da educação inclusiva.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ANGELUCCI, Biancha. Programa BPC na Escola e políticas de cuidado de pessoas com deficiência. **Educação & Realidade**, Porto Alegre, v. 49, e141806, 2024.

BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. São Paulo: Edições 70, 2016.

BOFF, Ana Paula; MACHADO, Andreia de Bem. Educação especial na perspectiva inclusiva: uma revisão pautada no direito de todos à educação. **Educar em Revista**, Curitiba, v. 40, e85133, 2024.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Brasília, DF: Presidência da República, 1988.

BRASIL. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, DF: Presidência da República, 1996.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. **Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva**. Brasília, DF: MEC/SEESP, 2008.

BRASIL. **Decreto nº 6.949, de 25 de agosto de 2009**. Promulga a Convenção Internacional sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência e seu Protocolo Facultativo. Brasília, DF: Presidência da República, 2009.

BRASIL. **Lei nº 12.764, de 27 de dezembro de 2012**. Institui a Política Nacional de Proteção dos Direitos da Pessoa com Transtorno do Espectro Autista. Brasília, DF: Presidência da República, 2012.

BRASIL. **Lei nº 13.146, de 6 de julho de 2015**. Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência – Estatuto da Pessoa com Deficiência. Brasília, DF: Presidência da República, 2015.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, DF: MEC, 2018.

BRASIL. **Lei nº 14.113, de 25 de dezembro de 2020**. Regulamenta o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação – Fundeb. Brasília, DF: Presidência da República, 2020.

BRASIL. **Lei nº 14.191, de 3 de agosto de 2021**. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, para dispor sobre a modalidade de educação bilíngue de surdos. Brasília, DF: Presidência da República, 2021.

BRASIL. **Lei nº 14.254, de 30 de novembro de 2021**. Dispõe sobre o acompanhamento integral para educandos com dislexia, transtorno do déficit

de atenção com hiperatividade ou outro transtorno de aprendizagem. Brasília, DF: Presidência da República, 2021.

BRASIL. **Decreto nº 11.370, de 1º de janeiro de 2023.** Revoga o Decreto nº 10.502, de 30 de setembro de 2020, que institui a Política Nacional de Educação Especial: Equitativa, Inclusiva e com Aprendizado ao Longo da Vida. Brasília, DF: Presidência da República, 2023.

BRASIL. **Lei nº 14.934, de 25 de julho de 2024.** Prorroga, até 31 de dezembro de 2025, a vigência do Plano Nacional de Educação aprovado pela Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014. Brasília, DF: Presidência da República, 2024.

BRASIL. **Decreto nº 12.686, de 20 de outubro de 2025.** Institui a Política Nacional de Educação Especial Inclusiva e a Rede Nacional de Educação Especial Inclusiva. Brasília, DF: Presidência da República, 2025.

BRASIL. **Decreto nº 12.773, de 8 de dezembro de 2025.** Altera o Decreto nº 12.686, de 20 de outubro de 2025, que institui a Política Nacional de Educação Especial Inclusiva e a Rede Nacional de Educação Especial Inclusiva. Brasília, DF: Presidência da República, 2025.

BRASIL. **Lei nº 15.388, de 14 de abril de 2026.** Aprova o Plano Nacional de Educação – PNE. Brasília, DF: Presidência da República, 2026.

BRASIL. Ministério da Educação. **Portaria MEC nº 421, de 15 de maio de 2026.** Dispõe sobre a Política Nacional de Educação Especial Inclusiva – PNEEI e sobre a Rede Nacional de Educação Especial Inclusiva – Reneei. Brasília, DF: MEC, 2026.

BRASIL. Ministério da Educação. **Portaria MEC nº 550, de 18 de junho de 2026.** Altera a Portaria MEC nº 421, de 15 de maio de 2026, que dispõe sobre a Política Nacional de Educação Especial Inclusiva – PNEEI e sobre a Rede Nacional de Educação Especial Inclusiva – Reneei. Brasília, DF: MEC, 2026.

BRASIL. Ministério da Educação. **Política de Educação Especial Inclusiva: concepções, fundamentos e princípios.** Cadernos Pedagógicos PNEEI, v. 1. Brasília, DF: MEC, 2026.

BRASIL. Ministério da Educação. **Atendimento Educacional Especializado (AEE): concepções e metodologias.** Cadernos Pedagógicos PNEEI, v. 2. Brasília, DF: MEC, 2026.

BRASIL. Ministério da Educação. **Educação inclusiva e tecnologia assistiva.** Cadernos Pedagógicos PNEEI, v. 5. Brasília, DF: MEC, 2026.

BRASIL. Ministério da Educação. **Educação inclusiva e intersectorialidade.** Cadernos Pedagógicos PNEEI, v. 12. Brasília, DF: MEC, 2026.

BRASIL. Ministério da Educação. **Educação inclusiva e profissional de apoio escolar**. Cadernos Pedagógicos PNEEI, v. 13. Brasília, DF: MEC, 2026.

BRASIL. Ministério da Educação. **Gestão escolar inclusiva**. Cadernos Pedagógicos PNEEI, v. 14. Brasília, DF: MEC, 2026.

BRASIL. Ministério da Educação. **Caderno de Gestão: Educação Especial Inclusiva**. Brasília, DF: MEC, 2026.

CELLARD, André. A análise documental. In: POUPART, Jean et al. **A pesquisa qualitativa: enfoques epistemológicos e metodológicos**. 3. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2012. p. 295-316.

COSTA-RENDERS, Elizabete Cristina. Desenho Universal para Aprendizagem como suporte à prática de ensino que envolve a Educação Especial na perspectiva inclusiva: uma revisão integrativa. **Revista Brasileira de Educação Especial**, Corumbá, v. 31, e0018, 2025.

CRESWELL, John W.; CRESWELL, J. David. **Projeto de pesquisa: métodos qualitativo, quantitativo e misto**. 5. ed. Porto Alegre: Penso, 2021.

DANTAS, Taisa Caldas; FARIAS, Adenize Queiroz de; BEZERRA, Andreza Vidal. Inclusão escolar e formação de professores no estado da Paraíba: percepções dos egressos de uma formação lato sensu em Atendimento Educacional Especializado. **Revista Brasileira de Educação Especial**, Corumbá, v. 30, e0094, 2024.

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

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. 17. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

GARCIA, Rosalba Maria Cardoso. Educação inclusiva como consenso político nas disputas do campo da Educação Especial. **Cadernos CEDES**, Campinas, v. 45, 2025.

GIL, Antonio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 7. ed. São Paulo: Atlas, 2022.

HAAS, Clarissa; BAPTISTA, Claudio Roberto. Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (2008-2023): desafios históricos e atuais. **Revista Brasileira de Educação Especial**, Corumbá, v. 31, 2025.

INÊS, Helena; SOUSA, João Carlos Machado de. Liderança, ensino online e inclusão: que relação? Percepções de professores de primeiro ciclo do ensino

básico. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, v. 30, e300014, 2025.

LIBÂNEO, José Carlos. **Organização e gestão da escola: teoria e prática**. 6. ed. rev. e ampl. São Paulo: Heccus, 2018.

LÜCK, Heloísa. **Dimensões da gestão escolar e suas competências**. Curitiba: Positivo, 2009.

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

MARCONI, Marina de Andrade; LAKATOS, Eva Maria. **Fundamentos de metodologia científica**. 9. ed. São Paulo: Atlas, 2021.

MEDEIROS, Ricardo Tavares de; MAFEZONI, Andressa Caetano; VIEIRA, Alexandro Braga; BRAGA, Vanessa Auer. Gestão escolar e inclusão dos estudantes público da educação especial nas escolas comuns. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, Brasília, v. 105, e6017, 2024.

OLIVEIRA, Ivanilde Apoluceno de. A formação em Educação Especial na região Norte: um olhar para os cursos de Pedagogia. **Revista Brasileira de Educação Especial**, Corumbá, v. 30, e0105, p. 1-18, 2024.

ORLANDO, Rosimeire Maria et al. Política de Educação Especial no Brasil: disputas e conservadorismo (2022 e 2023). **Cadernos CEDES**, Campinas, v. 45, 2025.

PARO, Vitor Henrique. **Gestão democrática da escola pública**. 4. ed. rev. e atual. São Paulo: Cortez, 2016.

PLETSCH, Márcia Denise; SOUZA, Flávia Faissal de. Educação comum ou especial? Análise das diretrizes políticas de Educação Especial brasileiras. **Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação**, Araraquara, v. 16, n. esp. 2, p. 1286-1306, 2021.

RIBOLI, Cesar; PERTUZZATTI, Mariluz Terezinha. Educação Especial Inclusiva e políticas públicas: avanços, desafios e perspectivas. **Revista Brasileira de Educação Especial**, Corumbá, v. 31, 2025.

ROSA, Júlia Gabriele Lima da; LIMA, Luciana Leite. Muda o governo, mudam as políticas? O caso da política nacional de Educação Especial. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, v. 27, e270026, 2022.

ROSA, Kaciana Nascimento da Silveira; SILVA, Cassandra Cristine Cutrim; AZEVEDO, Fernanda Monteles de Oliveira. Formação continuada de professores e Educação Especial: a elaboração do Estado da Questão. **Educação & Formação**, Fortaleza, v. 10, e14831, 2025.

SÁ-SILVA, Jackson Ronie; ALMEIDA, Cristóvão Domingos de; GUINDANI, Joel Felipe. Pesquisa documental: pistas teóricas e metodológicas. **Revista Brasileira de História & Ciências Sociais**, Rio Grande, v. 1, n. 1, p. 1-15, 2009.

SAVIANI, Dermeval. **Escola e democracia**. 44. ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2021.

SEVERINO, Antônio Joaquim. **Metodologia do trabalho científico**. 24. ed. São Paulo: Cortez, 2016.

UNESCO. **Relatório de monitoramento global da educação 2020: inclusão e educação: todos, sem exceção**. Brasília, DF: UNESCO, 2020.

VIGOTSKI, Lev Semionovitch. **Problemas da defectologia**. Organização e tradução de Zoia Prestes e Elizabeth Tunes. São Paulo: Expressão Popular, 2021. v. 1.

ZERBATO, Ana Paula; MENDES, Enicéia Gonçalves. O desenho universal para a aprendizagem na formação de professores: da investigação às práticas inclusivas. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 47, e233730, 2021.

,