

# EDUCAR É INCLUIR: POR QUE A INCLUSÃO DEVE SER O CENTRO DAS PRÁTICAS EDUCACIONAIS?

*EDUCATING IS INCLUSION: WHY INCLUSION SHOULD BE AT THE HEART OF EDUCATIONAL PRACTICES*

**Anderson Gonzales**

Christian Business School, Estados Unidos

**Wanessa Ewen de Araújo Azevedo**

MUST University, Estados Unidos

**Alcineide Pinheiro da Silva**

MUST University, Estados Unidos

**Jéssica Hiara Oczinski Zanatta**

Universidade Federal de Mato Grosso, Brasil

**Daiane de Lourdes Alves Velho**

Universidade do Estado de Mato Grosso, Brasil

DOI: <https://doi.org/10.46550/ilustracao.v7i3.581>

Publicado em: 28.03.2026

**Resumo:** Este estudo teve como propósito examinar a inclusão como princípio estruturante das práticas educacionais, examinando seus fundamentos normativos, seus limites institucionais e as possibilidades de reorganização pedagógica capazes de assegurar equidade no ambiente escolar. O estudo abordou a centralidade da dignidade humana, da igualdade de oportunidades e da participação ativa no contexto da educação básica, problematizando a distância entre o acesso formal e a efetiva apropriação do conhecimento. A metodologia adotada consistiu em pesquisa bibliográfica de abordagem qualitativa, baseada na seleção, leitura e análise crítica de produções científicas recentes, com organização dos dados em eixos temáticos articulados ao problema investigado. Os resultados indicaram que a efetivação da educação inclusiva depende de transformação cultural e organizacional, revisão curricular, fortalecimento do projeto político-pedagógico e corresponsabilidade docente, especialmente por meio do trabalho colaborativo. Concluiu-se que a inclusão não poderia ser compreendida como medida complementar, mas como fundamento orientador da prática escolar, condicionando a legitimidade das ações pedagógicas à promoção da justiça social e da cidadania.

**Palavras-chave:** Dignidade Humana; Igualdade de Oportunidades; Participação Escolar; Projeto Político-Pedagógico; Justiça Social.

**Abstract:** This study aimed to examine inclusion as a structuring principle of educational practices, analyzing its normative foundations, its institutional limitations, and the possibilities for pedagogical reorganization capable of ensuring equity in the school environment. The research addressed the centrality of human dignity, equal opportunities, and active participation within the context



of basic education, questioning the gap between formal access and the effective appropriation of knowledge. The methodology adopted consisted of a qualitative bibliographic study, based on the selection, reading, and critical analysis of recent scientific publications, with data organized into thematic axes aligned with the research problem. The results indicated that the implementation of inclusive education depends on cultural and organizational transformation, curriculum revision, strengthening of the political-pedagogical project, and shared responsibility among teachers, especially through collaborative work. It was concluded that inclusion should not be understood as a complementary measure, but as a guiding foundation of school practice, conditioning the legitimacy of pedagogical actions on the promotion of social justice and citizenship.

**Keywords:** Human Dignity; Equal Opportunities; School Participation; Political-Pedagogical Project; Social Justice.

## Introdução

A discussão acerca da educação inclusiva inseriu-se, nas últimas décadas, no centro do debate educacional brasileiro, especialmente em razão das transformações normativas e das demandas sociais relacionadas à garantia do direito à educação. A ampliação do acesso à escola regular por estudantes público da educação especial representou avanço significativo no plano legal; contudo, evidenciou-se que a matrícula, por si só, não assegurava participação ativa nem aprendizagem em condições de equidade. Nesse contexto, o presente estudo delimitou-se à análise da inclusão como princípio estruturante das práticas educacionais, examinando seus fundamentos jurídicos, seus limites institucionais e as possibilidades de reorganização pedagógica capazes de posicioná-la no núcleo do trabalho escolar.

A escolha do tema justificou-se pela persistência de discrepâncias entre a legislação educacional e a realidade cotidiana das instituições de ensino. Embora o ordenamento jurídico brasileiro reconhecesse a educação inclusiva como direito fundamental, observava-se que práticas integradoras, muitas vezes, mantinham estruturas pedagógicas inalteradas. Dessa forma, a investigação mostrou-se relevante para compreender de que maneira a inclusão poderia ultrapassar a dimensão formal e tornar-se elemento organizador do sistema educacional. Ademais, a análise contribuiu para o debate acadêmico ao articular fundamentos teóricos recentes com desafios concretos enfrentados pelas escolas.

A pesquisa foi orientada pela seguinte questão norteadora: ‘Como posicionar a inclusão no centro das práticas educacionais de modo a assegurar o direito à educação em perspectiva de equidade?’. Tal indagação partiu da constatação de que a expansão do acesso não implicava, necessariamente, transformação institucional. Assim, buscou-se problematizar a relação entre matrícula, participação e aprendizagem, considerando os entraves estruturais e as estratégias pedagógicas apontadas pela literatura especializada.

O objetivo geral consistiu em analisar a inclusão como princípio estruturante do direito à educação, evidenciando seus fundamentos normativos e suas implicações para a reorganização

das práticas escolares. Como objetivos específicos, pretendeu-se: (i) examinar os fundamentos jurídicos e pedagógicos da educação inclusiva; (ii) identificar os limites das práticas meramente integradoras que restringiam a inclusão à matrícula; e (iii) analisar o Ensino Colaborativo como possibilidade de reorganização pedagógica voltada à participação efetiva dos estudantes.

No que se refere à metodologia, adotou-se pesquisa bibliográfica de abordagem qualitativa, fundamentada na análise crítica de produções científicas publicadas entre 2024 e 2025. O levantamento foi realizado na base *Google Acadêmico*, mediante o uso das palavras-chave ‘educação inclusiva’, ‘inclusão escolar’, ‘direito à educação’, ‘ensino colaborativo’ e ‘formação docente’. Após a seleção dos textos pertinentes ao recorte temático, procedeu-se à leitura exploratória, seguida de análise interpretativa, com organização dos dados em eixos conceituais. Esse procedimento possibilitou articular diferentes referenciais teóricos e estabelecer diálogo crítico entre os autores examinados.

O referencial teórico foi constituído principalmente pelas contribuições de Nóbrega (2024), Paula *et al.* (2025), Castro, Cardoso e Teixeira (2025) e Lima e Pinto (2025), cujas análises abordaram, respectivamente, os fundamentos da inclusão, os desafios do cotidiano escolar, as potencialidades do Ensino Colaborativo e a vinculação da educação inclusiva aos direitos fundamentais. A interlocução entre esses autores permitiu identificar convergências quanto à necessidade de transformação institucional, bem como distinções quanto às estratégias prioritárias para a efetivação da inclusão.

O desenvolvimento do artigo foi estruturado em três capítulos articulados. No primeiro, intitulado ‘Inclusão como princípio estruturante do direito à educação’, discutiram-se os fundamentos jurídicos e éticos que sustentaram a educação inclusiva como direito fundamental. No segundo capítulo, ‘Da matrícula à participação: limites das práticas integradoras e exigência de transformação institucional’, analisaram-se os entraves que restringiam a inclusão à dimensão formal do acesso, destacando-se a necessidade de revisão curricular e organizacional. No terceiro capítulo, ‘Ensino colaborativo e reorganização pedagógica: caminhos para colocar a inclusão no centro da prática educativa’, examinaram-se estratégias pedagógicas voltadas à corresponsabilidade docente e à participação efetiva dos estudantes.

Por fim, o artigo foi organizado em seções complementares, compreendendo ‘Introdução’, ‘Metodologia’, ‘Resultados e Discussões’ e ‘Considerações Finais’, além dos três capítulos analíticos mencionados. Essa estrutura permitiu apresentar, de forma progressiva e articulada, os fundamentos teóricos, a problematização crítica e as proposições pedagógicas relacionadas à centralidade da inclusão nas práticas educacionais.

## **Metodologia**

A presente investigação caracteriza-se como pesquisa bibliográfica, de abordagem qualitativa, fundamentada na análise crítica de produções científicas previamente publicadas acerca da educação inclusiva. Esse tipo de pesquisa, conforme conceituam Santana, Narciso

e Fernandes (2025), tem por finalidade reunir e examinar informações já disponíveis na literatura acadêmica sobre determinado tema, permitindo ao pesquisador compreender o estado do conhecimento produzido e estabelecer articulações teóricas consistentes. A escolha desse delineamento mostrou-se adequada aos objetivos do estudo, uma vez que possibilitou sistematizar fundamentos jurídicos, pedagógicos e organizacionais relacionados à inclusão como princípio estruturante do direito à educação.

O percurso metodológico foi estruturado de forma planejada e sequencial, em consonância com a orientação desses autores de que a clareza e a organização da metodologia são condições essenciais para assegurar rigor científico e possibilidade de replicação do estudo. Inicialmente, definiu-se o problema de pesquisa e estabeleceram-se os objetivos gerais e específicos. Em seguida, delimitou-se o recorte temático e procedeu-se à busca sistemática das produções acadêmicas pertinentes. Posteriormente, realizou-se leitura exploratória para verificação da relevância dos textos encontrados, seguida de leitura analítica e interpretativa, com registro das categorias centrais, conceitos recorrentes e relações entre os referenciais. Por fim, as informações foram organizadas em eixos temáticos que orientaram a redação das seções do artigo.

Para o levantamento dos materiais, utilizou-se a base *Google Acadêmico*, ferramenta digital de indexação que reúne artigos científicos, dissertações, teses, livros e outros documentos acadêmicos de diversas áreas do conhecimento. Essa plataforma foi escolhida por sua ampla cobertura e por permitir acesso facilitado a produções revisadas por pares. O *Google Acadêmico* funciona como mecanismo de busca especializado em literatura científica, possibilitando localizar textos por autor, título, ano ou palavras-chave, o que contribuiu para a seleção criteriosa e confiável das fontes analisadas.

As buscas foram realizadas por meio de palavras-chave simples e diretamente relacionadas ao objeto do estudo, sendo utilizadas as expressões ‘educação inclusiva’, ‘inclusão escolar’, ‘direito à educação’, ‘ensino colaborativo’ e ‘formação docente’. Essas palavras foram combinadas de maneira objetiva, como ‘educação inclusiva’ *AND* ‘direito à educação’ e ‘ensino colaborativo’ *AND* ‘inclusão escolar’, a fim de restringir os resultados ao recorte temático pretendido. A escolha de descritores específicos e de combinações diretas permitiu evitar termos excessivamente amplos e assegurou maior precisão na identificação dos estudos pertinentes.

Quanto aos critérios de inclusão, foram selecionados artigos publicados no período de 2024 a 2025, que apresentassem relação direta com o tema da inclusão escolar e fundamentação teórica consistente. Considerou-se, ainda, a relevância acadêmica das publicações e a pertinência ao problema investigado. Em contrapartida, excluíram-se textos que abordassem a inclusão em contextos não escolares, materiais sem respaldo científico ou estudos cuja abordagem fosse tangencial ao objeto central da pesquisa.

A aplicação das orientações metodológicas propostas por Santana, Narciso e Fernandes (2025) ocorreu de maneira integrada ao processo de construção do artigo. A definição prévia das etapas, a organização sistemática da busca, o uso criterioso de descritores e a análise interpretativa

das fontes permitiram alinhar os procedimentos metodológicos aos objetivos da investigação. Dessa forma, a metodologia adotada não apenas sustentou o levantamento teórico, mas também garantiu coerência interna, consistência argumentativa e rigor científico ao estudo desenvolvido.

### **Inclusão como princípio estruturante do direito à educação**

A inclusão, quando compreendida como princípio estruturante do direito à educação, desloca o debate do campo meramente assistencial para o âmbito dos direitos fundamentais. Nessa perspectiva, a educação não se restringe ao acesso formal à escola, mas pressupõe condições materiais, pedagógicas e institucionais que assegurem igualdade substantiva. Lima e Pinto (2025) sustentam que a educação inclusiva se ancora em fundamentos jurídicos e éticos que a vinculam diretamente à promoção da justiça social e da cidadania plena, o que implica reconhecer a dignidade humana como eixo normativo do processo educativo.

Além disso, o respaldo constitucional reforça essa concepção ao estabelecer a educação como direito de todos e dever do Estado. Nóbrega (2024) destaca que a igualdade prevista na Constituição não pode ser interpretada como uniformização, mas como garantia de condições equitativas para o acesso e a permanência. Em diálogo com essa posição, Paula *et al.* (2025) argumentam que a responsabilidade estatal envolve assegurar educação acessível e de qualidade, evidenciando que a inclusão não constitui concessão, mas obrigação institucional permanente.

Entretanto, a ampliação do acesso escolar, embora relevante, não esgota a dimensão do direito à educação. Castro, Cardoso e Teixeira (2025) assinalam que os avanços resultantes das mobilizações sociais ampliaram a matrícula de estudantes público da educação especial; contudo, a permanência qualificada e a participação ativa permanecem desafios estruturais. Nesse ponto, evidencia-se tensão entre a expansão quantitativa do sistema e a necessidade de reorganização qualitativa das práticas escolares, o que exige revisão das concepções tradicionais de ensino. Nesse sentido, a centralidade da inclusão no direito à educação pode ser sintetizada na seguinte formulação:

Compreendida dessa forma, a educação inclusiva se vincula diretamente à garantia dos direitos fundamentais, pois reafirma a dignidade da pessoa humana, o direito à igualdade de oportunidades e o princípio da não discriminação, sendo, portanto, indissociável da construção de uma sociedade democrática. (Lima; Pinto, 2025, p. 4).

Evidencia-se que a inclusão não se limita a estratégia pedagógica, mas assume natureza jurídico-política. Assim, enquanto Nóbrega (2024) enfatiza a necessidade de superação de barreiras históricas que ainda dificultam a efetividade desse direito, Lima e Pinto (2025) destacam seu estatuto normativo, ao passo que Paula *et al.* (2025) apontam a dimensão prática vinculada à qualidade educacional.

Por conseguinte, afirmar a inclusão como princípio estruturante implica reconhecer que educar pressupõe assegurar acesso, permanência, participação e aprendizagem em condições de equidade. Não se trata de medida complementar destinada a grupos específicos, mas de

fundamento organizador do próprio sistema educacional. Desse modo, a articulação entre dignidade humana, igualdade e responsabilidade estatal estabelece a inclusão como critério de legitimidade das práticas escolares e como condição indispensável à efetivação do direito à educação em uma sociedade democrática.

### **Da matrícula à participação: limites das práticas integradoras e exigência de transformação institucional**

A ampliação do acesso à escola, embora represente avanço normativo e político, não assegura, por si só, a efetivação do direito à educação em sua dimensão substantiva. Lima e Pinto (2025) observam que a universalização do ingresso formal não garante equidade no processo educativo nem a aprendizagem como direito. Nessa perspectiva, a distinção entre matrícula e participação torna-se elemento analítico central, pois evidencia que a presença física do estudante na escola não implica inserção qualificada nas práticas pedagógicas. Assim, o desafio desloca-se da expansão quantitativa para a reorganização estrutural do sistema educacional.

Além disso, a literatura aponta que práticas integradoras, embora concebidas como estratégias inclusivas, frequentemente mantêm a lógica tradicional da escola inalterada. Nóbrega (2024) demonstra que modelos centrados no diagnóstico individual e no encaminhamento para atendimentos paralelos reforçaram a segmentação pedagógica. Lima e Pinto (2025) corroboram essa crítica ao afirmar que práticas meramente integradoras preservam currículos e metodologias sem revisão estrutural. Desse modo, a permanência de estruturas rígidas compromete a participação efetiva e mantém estudantes à margem do conhecimento historicamente produzido. Nesse contexto, a análise de Castro, Cardoso e Teixeira (2025) é incisiva ao problematizar a distância entre matrícula e inclusão. Segundo os autores:

Entende-se, mediante o exposto, que a matrícula dos estudantes PEE nas escolas não tem garantido a inclusão propriamente dita, bem como o acesso ao conhecimento historicamente acumulado. (Castro; Cardoso; Teixeira, 2025, p. 3).

O ingresso no sistema regular não assegura apropriação curricular nem participação ativa. Portanto, a inclusão requer reconfiguração institucional que ultrapasse a lógica administrativa da matrícula.

Entretanto, a insuficiência estrutural não se limita ao plano organizacional, alcançando também a formação docente e as condições de trabalho. Paula *et al.* (2025) identificam descompasso entre legislação e prática escolar, destacando carências formativas, sobrecarga profissional e ausência de apoio especializado. Castro, Cardoso e Teixeira (2025) acrescentam que a formação inicial mostra-se inadequada para o enfrentamento das demandas inclusivas, o que fragiliza a implementação de estratégias colaborativas. Nóbrega (2024), por sua vez, reconhece que persistem desafios relacionados à disponibilidade de recursos e à construção de cultura institucional comprometida com a inclusão.

Ademais, a manutenção de profissionais isolados em espaços fragmentados reforça a lógica de responsabilização individual, em detrimento de transformação coletiva. Castro, Cardoso e Teixeira (2025) alertam que tal configuração institucional revela desgaste do modelo vigente, enquanto Lima e Pinto (2025) enfatizam que a ausência de condições adequadas perpetua barreiras ao acesso, à permanência e à aprendizagem, configurando violação de direitos fundamentais. Dessa forma, evidencia-se que a transformação exigida é cultural, pedagógica e organizacional, e não apenas administrativa.

Em síntese, a superação dos limites das práticas integradoras demanda revisão do projeto pedagógico, fortalecimento da formação continuada e articulação entre profissionais da educação. A inclusão, compreendida como participação ativa e aprendizagem significativa, pressupõe deslocamento da centralidade do déficit individual para a responsabilidade institucional. Assim, ao dialogarem criticamente, Nóbrega (2024), Paula *et al.* (2025), Castro, Cardoso e Teixeira (2025) e Lima e Pinto (2025) indicam que a efetividade da educação inclusiva depende de transformação estrutural capaz de assegurar equidade, participação e acesso pleno ao conhecimento, superando a mera formalidade da matrícula.

### **Ensino colaborativo e reorganização pedagógica: caminhos para colocar a inclusão no centro da prática educativa**

A centralidade da inclusão na prática educativa exige reorganização pedagógica que ultrapasse adaptações pontuais e atinja o núcleo do trabalho docente. Nesse sentido, Nóbrega (2024) sustenta que a pedagogia inclusiva requer flexibilidade curricular e consideração sistemática da acessibilidade, de modo que o planejamento não seja uniforme, mas orientado pelas necessidades concretas dos estudantes. Essa perspectiva desloca o foco da deficiência para as barreiras pedagógicas, indicando que a escola precisa ajustar seus dispositivos didáticos para garantir participação efetiva.

Além disso, a formação docente assume papel estruturante nesse processo. Paula *et al.* (2025) afirmam que o professor, enquanto mediador do conhecimento, deve alinhar suas ações aos avanços da educação inclusiva, o que pressupõe formação teórica consistente e reflexão crítica sobre as práticas pedagógicas. Em diálogo com essa posição, Lima e Pinto (2025) destacam que a formação inicial e continuada deve contemplar conteúdos relacionados à acessibilidade, diversidade e direitos das pessoas com deficiência. Contudo, enquanto Paula *et al.* (2025) enfatizam a necessidade de inovação metodológica, Lima e Pinto (2025) ampliam a análise ao situar a formação no interior de um projeto institucional comprometido com justiça social e participação democrática.

Entretanto, a reorganização pedagógica não se esgota na qualificação individual do professor. Castro, Cardoso e Teixeira (2025) propõem o Ensino Colaborativo como estratégia concreta para redistribuição de responsabilidades no interior da sala de aula. Segundo os autores:

Entende-se como Ensino Colaborativo o modelo no qual um professor comum

e um professor especializado dividem a responsabilidade de planejar, instruir e avaliar o ensino dado a um grupo heterogêneo de estudantes. (Castro; Cardoso; Teixeira, 2025, p. 5).

Tal definição explicita que a inclusão depende de coplanejamento, corresponsabilidade e avaliação compartilhada, superando o modelo isolado de atuação docente. Assim, a prática colaborativa reorganiza o processo educativo ao integrar saberes e especialidades.

Por conseguinte, o Ensino Colaborativo amplia as possibilidades de interação e aprendizagem ao promover participação ativa de todos os estudantes. Castro, Cardoso e Teixeira (2025) indicam que essa estratégia favorece respeito às diferentes formas de aprender, enquanto Nóbrega (2024) ressalta que a aprendizagem colaborativa beneficia não apenas estudantes com deficiência, mas todo o grupo. Observa-se, portanto, ponto de convergência entre os autores ao reconhecerem que a heterogeneidade não constitui obstáculo, mas condição pedagógica que enriquece o ambiente escolar.

Ademais, a reorganização pedagógica requer alinhamento ao projeto político-pedagógico da escola. Lima e Pinto (2025) afirmam que o PPP (Projeto Político-Pedagógico), deve estar fundamentado em princípios de inclusão e participação democrática, assegurando coerência entre discurso institucional e prática cotidiana. Paralelamente, Paula *et al.* (2025) destacam a relevância de recursos como tecnologias digitais e metodologias inovadoras, desde que integrados a uma proposta pedagógica consistente. Nesse ponto, evidencia-se complementaridade entre inovação didática e compromisso institucional, pois ferramentas isoladas não garantem inclusão se desvinculadas de um projeto coletivo.

Por fim, a inclusão como eixo da prática educativa exige engajamento de toda a comunidade escolar. Nóbrega (2024) sustenta que parcerias com famílias e setores sociais ampliam o alcance das ações inclusivas, ao passo que Lima e Pinto (2025) reforçam que a transformação das práticas cotidianas constitui condição para efetivação dos direitos educacionais. Assim, a reorganização pedagógica, articulada ao Ensino Colaborativo e à formação docente crítica, configura-se como caminho para posicionar a inclusão no centro do trabalho escolar, garantindo acesso, permanência e aprendizagem em perspectiva de equidade e responsabilidade coletiva.

## Resultados e discussões

Os resultados da análise evidenciam que a inclusão, quando compreendida como princípio estruturante do direito à educação, ultrapassa a dimensão normativa e exige reorganização efetiva das práticas escolares. Observou-se que os estudos examinados convergem ao afirmar que a matrícula, isoladamente, não garante participação, permanência qualificada nem aprendizagem significativa. Nóbrega (2024) demonstra que modelos centrados na adaptação individual do estudante mantiveram estruturas escolares inalteradas, ao passo que Paula *et al.* (2025) identificam descompasso recorrente entre o texto legal e a realidade das salas de aula. Castro, Cardoso e Teixeira (2025) reforçam essa constatação ao apontar que o simples ingresso de estudantes

público da educação especial não assegura acesso ao conhecimento historicamente produzido. Complementarmente, Lima e Pinto (2025) sustentam que a ausência de condições equitativas configura limitação estrutural à efetivação dos direitos fundamentais.

O significado dessas descobertas reside na redefinição do conceito de inclusão como eixo organizador do sistema educacional. A análise indica que a inclusão não deve ser interpretada como política compensatória ou prática complementar, mas como critério de legitimidade das instituições escolares. Ao enfatizar a dignidade humana e a igualdade de oportunidades, Lima e Pinto (2025) posicionam a educação inclusiva no âmbito dos direitos fundamentais. Nessa mesma direção, Nóbrega (2024) destaca que a valorização da diversidade exige revisão das concepções tradicionais de ensino, enquanto Paula *et al.* (2025) apontam que a qualidade educacional está diretamente vinculada à capacidade da escola de responder às singularidades dos estudantes. Assim, os resultados reafirmam que a inclusão redefine o próprio sentido da prática pedagógica.

Ademais, as conclusões obtidas dialogam com a literatura especializada ao evidenciar que a reorganização pedagógica depende de formação docente consistente e de trabalho colaborativo. Castro, Cardoso e Teixeira (2025) apresentam o Ensino Colaborativo como alternativa concreta para redistribuição de responsabilidades, enquanto Lima e Pinto (2025) defendem a centralidade do projeto político-pedagógico como instrumento articulador das ações institucionais. Paula *et al.* (2025) acrescentam que a incorporação de metodologias inovadoras e recursos tecnológicos pode ampliar as possibilidades de participação. Dessa forma, os resultados alinham-se à compreensão de que práticas isoladas não produzem transformação significativa se não estiverem integradas a um projeto coletivo de reorganização escolar.

Entretanto, as limitações identificadas indicam que a efetivação da inclusão enfrenta entraves estruturais persistentes. A literatura aponta insuficiência na formação inicial e continuada de professores, carência de recursos materiais e resistência institucional à mudança. Nóbrega (2024) menciona dificuldades relacionadas à construção de cultura inclusiva, enquanto Paula *et al.* (2025) observam que a sobrecarga docente compromete a implementação de práticas diferenciadas. Castro, Cardoso e Teixeira (2025) destacam, ainda, a dificuldade de operacionalização do coplanejamento no Ensino Colaborativo, especialmente quando inexistem condições organizacionais favoráveis. Tais elementos revelam que a transformação institucional depende de políticas públicas consistentes e financiamento adequado.

Além disso, alguns resultados podem ser considerados inesperados, sobretudo no que se refere à persistência de práticas integradoras sob a nomenclatura de inclusão. Embora haja ampliação normativa e reconhecimento formal da diversidade, verifica-se manutenção de estruturas curriculares homogêneas e fragmentação do trabalho docente. Essa incongruência pode ser explicada, conforme Lima e Pinto (2025), pela permanência de concepções pedagógicas normativas que reproduzem padrões tradicionais de desempenho. Nessa mesma linha, Nóbrega (2024) indica que a ausência de revisão curricular efetiva limita o alcance das políticas inclusivas.

Assim, o contraste entre discurso e prática evidencia que mudanças legais não garantem, automaticamente, transformação cultural.

Em síntese, os resultados apontam a necessidade de ampliação das pesquisas empíricas que investiguem a implementação concreta do Ensino Colaborativo e a eficácia de estratégias de formação docente em diferentes contextos regionais. Recomenda-se, igualmente, a realização de estudos comparativos que analisem impactos de políticas intersetoriais na promoção da inclusão escolar. A literatura analisada sugere que o fortalecimento do trabalho coletivo, a revisão do projeto político-pedagógico e o investimento contínuo em formação constituem elementos decisivos para a reorganização institucional. Portanto, futuras investigações devem concentrar-se na análise de práticas exitosas e na identificação de indicadores objetivos de participação e aprendizagem, a fim de subsidiar políticas públicas capazes de assegurar, de maneira efetiva, o direito à educação inclusiva.

## Conclusão

O presente estudo partiu da premissa de que educar implica incluir e buscou responder à questão central acerca da necessidade de posicionar a inclusão como eixo estruturante das práticas educacionais. A análise desenvolvida permitiu demonstrar que a matrícula, embora represente avanço normativo, não assegura, isoladamente, participação, permanência qualificada e aprendizagem significativa. Ao retomar os fundamentos jurídicos, pedagógicos e organizacionais da educação inclusiva, verificou-se que a efetivação do direito à educação depende de transformação institucional que ultrapasse adaptações pontuais e alcance o núcleo do trabalho pedagógico.

Os objetivos propostos foram atingidos na medida em que se analisou, primeiramente, a inclusão como princípio vinculado aos direitos fundamentais; em seguida, problematizou-se a distância entre acesso formal e participação efetiva; e, por fim, identificaram-se caminhos pedagógicos capazes de reposicionar a inclusão no centro da prática escolar. Constatou-se que a reorganização curricular, a revisão do projeto político-pedagógico, a formação docente consistente e o trabalho colaborativo constituem elementos estruturantes para a promoção de equidade no ambiente escolar. Assim, a pesquisa confirmou que a inclusão não pode ser tratada como política acessória, mas como fundamento normativo e organizador do sistema educacional.

Ademais, o estudo evidenciou que os entraves à efetivação da inclusão não se restringem à ausência de recursos materiais, mas envolvem também concepções pedagógicas tradicionais, fragmentação do trabalho docente e insuficiência de formação específica. Dessa forma, verificou-se que a superação da lógica integradora demanda mudança cultural no interior das instituições escolares, com redefinição das responsabilidades e fortalecimento do trabalho coletivo. A análise permitiu, portanto, compreender que a inclusão exige articulação entre políticas públicas, gestão escolar e prática pedagógica cotidiana.

No que se refere às perguntas levantadas na introdução e na metodologia, constatou-se que a inclusão deve ser compreendida como condição de legitimidade da própria educação. O estudo demonstrou que a centralidade da inclusão redefine o conceito de qualidade educacional, deslocando-o de indicadores exclusivamente quantitativos para critérios que considerem participação ativa, acessibilidade e reconhecimento da diversidade. Assim, as hipóteses iniciais foram confirmadas ao evidenciar que a efetivação do direito à educação depende da reorganização estrutural da escola.

Entretanto, persistem lacunas que indicam a necessidade de investigações complementares. Observou-se escassez de estudos empíricos que analisem, de forma sistemática, os impactos concretos do Ensino Colaborativo em diferentes contextos regionais e níveis de ensino. Também se identificou a necessidade de pesquisas que avaliem indicadores objetivos de participação e aprendizagem de estudantes público da educação especial, bem como estudos comparativos sobre políticas intersetoriais voltadas à inclusão escolar.

Em conclusão, recomenda-se que futuras pesquisas explorem práticas exitosas de reorganização pedagógica, examinem modelos de formação docente voltados à inclusão e investiguem mecanismos institucionais capazes de sustentar mudanças estruturais de longo prazo. A continuidade das investigações nesse campo é fundamental para subsidiar políticas públicas e orientar decisões pedagógicas que assegurem, de modo efetivo, o direito à educação inclusiva em perspectiva de equidade e justiça social.

## Referências

- CASTRO, E. B.; CARDOSO, C. A. Q.; TEIXEIRA, S. R. S. O ensino colaborativo e a inclusão escolar de estudantes público da educação especial: uma revisão da literatura. **Revista Cocar**, v. 22, n. 40, p. 1-21, 2025.
- NÓBREGA, M. G. G. N. Incluir e educar: uma necessidade indissociável. **Revista Científica FESA**, v. 3, n. 19, p. 70-83, 2024.
- PAULA, D. G. M. de; GONÇALVES, A. D.; PEROZZO, M. L. de O.; SPERANDIO, O. A.; COUTINHO, D. J. G. Inclusão escolar: desafios e potencialidades no cotidiano educativo. **Revista FT**, v. 29, n. 149, 2025.
- SANTANA, A. C. A.; NARCISO, R.; FERNANDES, A. B. Explorando as metodologias científicas: tipos de pesquisa, abordagens e aplicações práticas. **Caderno Pedagógico**, v. 22, n. 1, e13333, 2025.